

## **Prática didática potenciadora de criatividade na expressão escrita**

**Maria Leonor Tavares de Passos e Sousa Silva**

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de  
Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário  
ou de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário – Espanhol**

**Versão corrigida e melhorada após sua defesa pública**

**Setembro, 2015**

**Prática didática potenciadora de criatividade na expressão escrita**

**Maria Leonor Tavares de Passos e Sousa Silva**

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário – Espanhol**

**Versão corrigida e melhorada após sua defesa pública**

**Setembro, 2015**



## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de expressar o meu sincero agradecimento aos Orientadores da faculdade, nomeadamente à Professora Doutora Helena Valentim pela sua constante disponibilidade, pela partilha de conhecimentos linguísticos e pelo apoio que sempre me prestou e, ao Professor Doutor Alberto Madrona Fernández, pela sua sempre simpatia e ensinamentos dispensados.

Não obstante, agradeço também, ao meu orientador da prática de ensino supervisionada, da Escola Secundária Quinta do Marquês, ao Professor Carlos Albuquerque, por todo o incentivo, orientação, partilha de conhecimentos e de experiência docente.

Desejo também agradecer aos meus companheiros de estágio, João Teixeira e Marco Bardini, por todo os conselhos e incentivos proporcionados.

Por último, não posso deixar de agradecer à minha família: aos meus pais que foram sempre uma força de inspiração e de continuação, ao meu fantástico companheiro de vida, que me auxiliou nos piores momentos, e à minha querida filha que sempre tanto me ajudou com o seu fantástico comportamento (se bem que sem se aperceber!) a proporcionar os meus momentos de trabalho e em que o seu sorriso foi sempre uma dádiva para que continuasse este meu percurso.

# Prática didática potenciadora de criatividade na expressão escrita

**Maria Leonor Tavares de Passos e Sousa Silva**

## **RESUMO**

**PALAVRAS-CHAVE:** produção escrita, criatividade, didática, estratégias

O presente relatório resulta de uma autorreflexão efetuada no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, ao longo do ano letivo 2014/2015, realizada na Escola Secundária Quinta do Marquês, em Oeiras, que tem por objetivo o desenvolvimento de estratégias potenciadoras da criatividade na expressão escrita.

Neste sentido, numa primeira parte teórica, definir-se-ão as abordagens conceptuais da criatividade, nomeadamente, a abordagem psicológica e a didática. Também se refletirá sobre a prática da produção textual, relacionando-a com os conceitos de literacia, de texto e de escrita e, tendo em conta estes conceitos, far-se-á uma reflexão sobre o material didático e as estratégias a serem utilizadas em sala de aula para que os alunos adquiram uma correta competência na produção escrita. Numa segunda parte, predominantemente prática, descrever-se-á o modo como se implementaram algumas das estratégias mencionadas na primeira parte deste relatório durante a prática docente, assim como os resultados obtidos pelos alunos.

## **ABSTRACT**

**KEYWORDS:** written production, creativity, teaching, strategies

This report is the result of a continuous self-reflection made during the Supervised Teaching Practice, throughout the school year 2014/2015 , held at the Secondary School Quinta do Pombal in Oeiras, which aims to develop teaching practices that are enhancer creativity in writing. In this sense , a first theoretical part will define the concepts of the conceptual approaches of creativity in particular the psychological approach and didactic. It also reflects on the practice of textual production , relating it to the concepts of literacy, text and writing and taking into account these concepts, it will make a reflection on the teaching materials and strategies to be used. In the second part, predominantly practice, we will describe how to implemented some of the strategies mentioned in the first part of this report during teaching practice and its outcome.

## ÍNDICE

Agradecimentos .....	
Resumo .....	
Abstract .....	
Introdução .....	1

### Primeira Parte

Capítulo 1: Várias abordagens conceptuais à criatividade .....	2
1. 1. Uma abordagem psicológica .....	2
1. 2. Uma abordagem didática .....	6

### Capítulo 2: A escrita

2. 1. Percurso histórico da pedagogia da escrita .....	9
2. 2. A essência da literacia: o caminho para a leitura e para a escrita.....	12
2. 3. Comunicar através da escrita .....	13

### Capítulo 3: Para uma prática da escrita .....

3. 1. Atividades de pré-escrita .....	15
3. 2. Construção do texto .....	19
3. 3. Géneros textuais .....	22

### Segunda Parte

### Capítulo 4: A escola Quinta do Marquês, Oeiras .....

4. 1. Apresentação da escola .....	25
------------------------------------	----

4.2.	A turma do 8.º E .....	26
4.3.	A turma do 9.º B .....	27
4.4.	Observação de aulas .....	27

Capítulo 5: Um percurso para a criatividade na produção textual em contexto pedagógico .....

5.1.	A produção escrita nos programas de Espanhol .....	29
5.2.	Atividades desenvolvidas no âmbito da PES.....	34
5.3.	Reflexão sobre a aplicação das atividades .....	42

Conclusão .....

Referências bibliográficas .....

Anexos .....

## INTRODUÇÃO

Que professor não escutou que cada vez se escreve menos? Que, para os alunos, a escrita é uma atividade aborrecida e sem sentido? Que a escrita tem vindo a ser desvalorizada no confronto com os novos meios de comunicação?

Em virtude de, na prática docente, sentirmos alguma desmotivação na sequência de infrutíferas tentativas de ensinar a escrever, procuraremos encontrar estratégias que motivem e não se limitem a impor práticas de escrita. De facto, a nossa experiência profissional coloca-nos dificuldades que sentimos deverem ser encaradas como desafios, nomeadamente o de incutir nos alunos o prazer da escrita.

Este relatório pretende refletir sobre o trabalho realizado com o objetivo de ensinar os alunos a escrever, promovendo a criatividade nos seus textos, nas aulas de Português, Língua Materna (PLM), e de Espanhol, Língua Estrangeira (ELE) em torno de uma proposta prática, fundamentada teoricamente. Dividir-se-á em duas partes. Na primeira, começaremos por fazer uma breve abordagem ao conceito de criatividade e de produção escrita. Em seguida, exploraremos as diferentes estratégias e atividades na promoção da criatividade de um texto. Na segunda parte, apresentaremos os programas do Ministério da Educação, a escola e as turmas com que trabalhámos, para, depois, numa abordagem fundamentalmente prática, fazer uma exposição e reflexão sobre as atividades desenvolvidas como docente de PLM e de ELE.

O trabalho que está na base deste relatório visa responder às dificuldades sentidas e esperamos que seja o começo de uma prática letiva para terminar com a falta de motivação para a escrita, ajudando professores, alunos, e mesmo pais, a descobrirem um novo prazer: o da escrita.

## **Capítulo 1: Várias abordagens conceptuais à criatividade**

### **1.1. Uma abordagem psicológica**

Várias teorias recentes apontam a criatividade como um fenómeno sociocultural, baseado nas ligações estabelecidas entre o ser humano e a sociedade. São os casos de Lubart (2003), Sternberg (2006) e Amabile (2012). Estas ligações potenciam o desenvolvimento da criatividade inerente a cada pessoa. Vejamos primeiramente a definição do conceito de criatividade que, apesar de ser passível de diferentes investigações segundo os autores supracitados, apresenta uma definição consensual. Lubart (2003: 16) define-a como “a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta”. Neste seguimento, Casal (1999: 940) acentua o carácter individualista da criatividade ao referir que “la capacidad creativa supone proyectar sobre las cosas una mirada singular, tiene algo de transgresión: existe en cada uno de nosotros, por eso, puede – y debe- ser descubierta, avivada y nutrida”. Também Bellón (1998: 62) a caracteriza como um ato de originalidade, acentuando a sua ligação com a realidade. Este autor define criatividade como “la capacidad para captar la realidad de manera singular, generando y expresando nuevas ideas, valores y significados.” É esta produção que pretendemos desenvolver junto dos alunos de maneira a que produzam textos escritos que poderão ir desde uma ideia, a uma história ou a um texto publicitário. Visto que a nossa prática se relaciona com grupos de jovens que apresentam variadas características cognitivas, psicológicas, intelectuais e sociais, torna-se imperativa uma abordagem à criatividade inerente a cada pessoa.

A propósito de criatividade, Sternberg (2006: 87) reforça que pessoas criativas “are those who are willing and able to ‘buy low and sell high’ in the realm of ideas”. Sternberg apoia esta conceção em dois factos importantes: por um lado, as pessoas criativas desejam desenvolver ideias que são menos aceites socialmente, ou que não têm tanta adesão por parte da comunidade (“buy low”), e por outro lado, ao ultrapassar a resistência a estas ideias que, até então, eram consideradas menos importantes, estas tornam-se, de facto, as mais apelativas. Podemos considerar este processo de busca e de apropriação de ideias como sendo um processo circular. Esta circularidade surge após o “sell high” das ideias, ou seja, no momento em que, quando o indivíduo sente o seu



dever cumprido, volta em busca de novos termos, apropriando-se destes e desenvolvendo-os.

Apesar de haver significativas diferenças nas concepções sobre o desenvolvimento da criatividade, todas elas têm como preocupação o estudo dos diferentes fatores que influenciam este processo. Sternberg considera que um comportamento criativo é o resultado de seis fatores: a inteligência, os estilos intelectuais, o conhecimento, a personalidade, a motivação e o contexto ambiental. Estes seis elementos que se interrelacionam entre si, não são, portanto, elementos isolados, mas essenciais para a produção criativa. Neste seguimento, também o modelo proposto por Amabile visa explicar de que maneira os fatores cognitivos, a motivação do indivíduo, a personalidade e o ambiente social influenciam o processo criativo. De facto, ao longo da prática de ensino supervisionada (PES) observámos que nem todos os alunos conseguiam atingir uma produção escrita com um nível considerável de criatividade. Estes diferentes fatores são importantes para o presente relatório pois permitem ao professor uma reflexão sobre a sua prática educativa. Amabile (2012: 3) refere que “[t]he level of creativity that a person produces at any given point in time is a function of the creativity components operating, at that time, within and around that person”.

Vejam os que consistem os fatores mais importantes no desenvolvimento do processo criativo de uma pessoa (*inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto ambiental*):

Relativamente à *inteligência*, Sternberg (2006: 88) considera que o ser humano tem três habilidades cognitivas importantes: a de observar uma situação problemática sob uma nova perspetiva (*the synthetic skill*), a de selecionar de entre as variadas ideias aquela em que vale a pena investir (*the analytic skill*) e a de persuadir o outro sobre o valor da ideia a investir (*the practical-contextual skill*). Este autor refere ainda que deverá haver uma ligação entre estas três habilidades para que o pensamento criativo se desenvolva.

No que respeita aos *estilos intelectuais*, Sternberg destaca três que se referem à forma de como o indivíduo usa, explora e utiliza a sua própria inteligência. Deste modo, ou a pessoa sente apetência para resolver problemas elaborados por ele próprio, criando maneiras particulares de os solucionar, ou, em vez de os solucionar, a pessoa gosta de implementar ideias para os problemas com uma estrutura bem definida, ou aquela que

prefere opinar e avaliar os outros, as tarefas e regras. Sternberg (2006: 89) salienta ainda que “[i]f the schools do not value or devalue creativity, they tend to be worse students. Students also were found to receive higher grades from teachers whose own styles of thinking matched their own”. Este é um facto importante para o presente relatório, já que é frequente o professor, de um modo geral, dar aos alunos um problema já definido, sendo estes, na maioria dos casos, punidos por extrapolarem a estrutura apresentada.

Quanto ao *conhecimento*, Sternberg (2006: 89) refere que é determinante desenvolver um conhecimento sobre uma área específica, quer seja ele efetuado através de livros, conferências ou por outro meio de instrução (saber formal), quer se adquira através da dedicação (saber informal) a uma determinada área. Este aprofundar do conhecimento é o que permite o despoletar da criatividade, no entanto, também poderá ser um entrave para que a pessoa visualize de uma forma diferente esse domínio: “Knowledge thus can help, or it can hinder creativity”.

Amabile (2012: 3) acrescenta que, além do conhecimento adquirido através de uma educação formal e informal, também importa ter em consideração o talento inato de uma pessoa como, por exemplo, a memória auditiva ou os trabalhos manuais. Consideramos este aspeto bastante importante pois, partindo das aptidões de determinados alunos, poderemos encontrar atividades que os incentivarão a desenvolver a sua criatividade, como por exemplo, a escrita de uma letra de uma canção, a ilustração de um texto ou a construção de um cenário.

No que diz respeito à *personalidade*, Sternberg refere que alguns traços da personalidade de um indivíduo poderão contribuir mais do que outros para a expressão da criatividade. As pessoas confiantes, desafiadoras, tolerantes, persistentes, corajosas e com uma elevada autoestima tendem a ter uma maior produção criativa pois não se deixam abater diante das adversidades, querendo alcançar aquilo que estabelecem como meta. No entanto, gostaríamos de ressaltar que este perfil do aluno ideal, que ressalta da reflexão de Sternberg, não implica que este não se vá alterando ao longo do tempo, devido a vários fatores, nomeadamente, fatores externos, relativos à socialização do aluno. Amabile (2012: 4) comprova este aspeto ao constatar que “creativity-relevant processes [...] include a cognitive style and personality characteristics that are conducive to independence, risk-taking, and taking new perspectives on problems, as well as a disciplined work style and skills in generating ideas”. Gostaríamos de salientar

que a referência a este tipo de aluno *ideal* é uma ideia utópica pois, na escola, desenvolvemos atividades dirigidas a pessoas reais, isto é, não a alunos ideais mas que minimamente apreciem, se motivem e se impliquem na atividade.

Quanto à *motivação*, Sternberg (2006: 89) afirma que, quando os alunos se movem pelo prazer de realizar determinada tarefa, a sua performance criativa é ativada. O autor reafirma que “people rarely do truly creative work in an area unless they really love what they are doing and focus on the work rather than the potential rewards”. Também para Amabile, os fatores como o conhecimento e o pensamento criativo são importantes para o desenvolvimento do processo criativo, mas não são suficientes para criar um indivíduo criativo. Esta autora (2012: 4) refere que “people are most creative when they feel motivated primarily by the interest, enjoyment, satisfaction, and challenge of the work itself”. Cabe, portanto, ao professor saber encontrar a motivação ideal, através de atividades que suscitem o prazer e a satisfação dos alunos, de modo a favorecer o desenvolvimento deste processo de criatividade.

No que respeita o *contexto ambiental*, a criatividade não pode ser vista fora de um contexto social, uma vez que a produção de um indivíduo será criticada e avaliada como criativa ou não por um outro. O contexto criativo apresenta uma enorme importância pois poderá ser ou não um facilitador da expressão criativa. Neste sentido, Sternberg afirma que os melhores contextos ambientais são aqueles que favorecem o surgimento de novas ideias, encorajando-as a serem desenvolvidas. Tendo o ambiente influenciado organizacionais na criatividade, Amabile (2012: 4) propõe “work teams that are collaborative, diversely skilled, and idea-focused; freedom in carrying out the work; supervisors who encourage the development of new ideas[...]mechanisms for developing new ideas; and norms of actively sharing ideas across the organization”.

Salientados os vários elementos que permitem desenvolver ativamente a produção da criatividade, há que, portanto, tê-los em conta numa didática da língua enquanto promotora de um desenvolvimento da criatividade na produção.

## **1.2. Uma abordagem didática**

Relativamente à criatividade sob um ponto de vista educacional que propomos abordar neste projeto, começamos por citar Roland Barthes (1973: 40), que, no seguinte excerto, se refere às características de um texto:

“A língua é redistribuída. Ora essa redistribuição faz-se sempre por corte. São traçadas duas margens: uma margem obediente, conforme, plagiária [...], e uma outra margem, móvel, vazia (apta a tomar quaisquer contornos), que é sempre apenas o local do seu efeito [...].”

Verifica-se que este autor utiliza a estratégia que pensamos ser a mais propícia para o efeito: a analogia. Trata-se de conectar dois conceitos, duas realidades o mais opostas entre si, para que o produto final seja o mais original possível (veja-se, no capítulo 5, a atividade realizada em que os alunos teriam de referir o que levariam na sua “mala da vida”). Associando-se duas realidades diferentes, a mala e os sonhos, desenvolvemos o pensamento criativo do aluno. Ao utilizarmos atividades múltiplas, variadas e abertas, haverá certamente um estímulo no desenvolvimento da pessoa criativa e, portanto, da escrita criativa. Comprovando esta ideia, Elisondo, Donolo e Rinaudo (2009: 4) referem que “programas centrados en contenidos conceptuales acabados, desactualizados e irrelevantes no ofrecen demasiadas posibilidades para que los alumnos desplieguen sus potencialidades creadoras”.

No desenvolvimento da criatividade um outro aspeto a ter em conta é o contexto em que estão inseridos os alunos, uma vez que só através de um ambiente motivador se poderá desenvolver o seu imaginário. O estudo efetuado por Chamorro (2012: 113) comprovou que o elemento que teve bastante importância para desenvolver o processo de motivação “fue el ambiente educativo, ya que juega un papel crucial en el hecho de cómo y qué aprender, puesto que no basta con repetir unas temáticas, sino que los estudiantes las entiendan y se sientan interesados por ellas”. É de crucial importância que o professor se acerque dos alunos e que estabeleça com estes uma relação horizontal de modo a que os mesmos se envolvam em tudo o que aprendem. Sugerimos como estratégias as atividades cénicas ou de teatro que favorecem um ambiente

descontraído, mas motivador (observe-se a simulação teatral de um anúncio publicitário, no capítulo 5). Este tipo de atividades também permitirá a exploração cinestésica dos alunos podendo ser, por isso, importante na promoção da criatividade. Veja-se que Chamorro (2012: 113) refere que as atividades cénicas ajudarão os alunos “a ser más creativos sin necesidad de recurrir a tantos elementos, sino utilizando la imaginación, el manejo de la mente y el cuerpo, además, resaltaron que el salir del aula de clases y realizar diferentes actividades, les permitió ser más espontáneos y divertidos”.

Relativamente à criatividade relacionada com a produção escrita, realçamos a importância da fruição de um texto, quer enquanto escreventes<sup>1</sup>, quer enquanto leitores. Há que trabalhar qualquer texto escrito com prazer, expressando o nosso “eu” e as nossas características mais criativas. Há que, como Barthes refere, optar pela margem “móvel” e “vazia” que permite movimentar o discurso e preenchê-lo de modo a que a linguagem reconstruída seja fruída por nós, escreventes, e pelos “outros”, os leitores.

Portanto, o trabalho do professor induzirá a que a escrita corresponda à expressão gráfica do pensamento do aluno, mas também estimulará a criação pessoal com a intenção de originar um estilo próprio. Voltaire, citado em Vignier (1982: 11), comprova este carácter de representatividade da escrita ao referir que “[l]’écriture est la peinture de la voix: plus elle est ressemblante, meilleure elle est”. O objetivo não é o de cultivar uma escrita massificada, mas sim o de estimular uma escrita que seja um trabalho pensado, vindo de um sujeito que explora as diversas manifestações do seu interior, na relação com o mundo e com os outros.

Neste percurso para uma aprendizagem do texto escrito, pretendemos que os nossos alunos busquem na palavra a sua novidade, o inesperado e não o repetitivo, o esperado. Cada “escritor [deverá ser] aquele que brinca com o corpo da mãe”, como refere Barthes (1973: 78). Queremos que os nossos alunos tomem consciência de que são portadores de uma competência com potencialidades comunicacionais e expressivas: o conhecimento de uma língua, podendo, deste modo, ser capazes de a manejar, daí advindo o poder de comunicar. Neste seguimento, Casal (1997: 947)

---

<sup>1</sup> Adotamos o termo de *escrevente* em detrimento do de *escritor* pois este último serve comumente, como Carvalho (1999: 36) refere, “para designar o autor de textos literários”. Aponta ainda que, num contexto pedagógico, dever-se-á substituir esta palavra pela de *escrevente* uma vez que lhe “parece a mais adequada para designar a pessoa que escreve, isto é, que produz textos escritos.”

propõe que “el aprendizaje de la lengua no debe basarse en la ejercitación repetitiva de modelos existentes, sino en la elaboración y en el desarrollo de la potencialidad activa y creadora de cada sujeto”. Há que, deste modo, conceber o aluno como sendo um ser pensante e ativo.

Neste sentido, Barthes (1973: 95-96) tece uma definição de escritor que nos parece importante. Refere que um escritor não é apenas aquele que transmite o seu pensamento ou a sua imaginação através de frases, mas sim aquele que pensa frases. Enquanto professores de língua, queremos que os nossos alunos reflitam sobre as potencialidades comunicativas e expressivas da língua.

Depois de observado o papel do escrevente, vejamos o que significa um texto criativo. A este respeito, é interessante a metáfora utilizada por Barthes (1973: 112) “texto quer dizer tecido”. Há que trabalhar as texturas e pensamentos presentes na sua composição, devendo o aluno ser levado, através de estratégias particulares, que inclusive estimulem a imaginação, a criar o seu texto escrito. Das várias estratégias a poderem ser aplicadas, Casal (1997: 948) aponta “las actividades lúdicas [que] estimulan la imaginación, la fantasía, la intuición, el humor y la espontaneidad”. No seguimento desta ideia, parece-nos importante destacar o humor e a ironia pois através destes dois aspetos da língua, os alunos poderão elaborar associações de palavras inesperadas, valorizar o sentido conotativo da língua e, claro, motivar para a produção escrita, desenvolvendo a imaginação. Outras técnicas que permitem desenvolver o pensamento criativo poderão ser a formulação de perguntas perante um problema, os *role-playing* e as analogias de conceitos de palavras. Neste sentido, Craft (2000: 28) sugere atividades que permitam estimular ideias hipotéticas através de expressões linguísticas referentes ao campo das possibilidades, a saber, “*eu sugiro que..., e se..., talvez se...*”

No entanto, uma dificuldade a considerar na exploração individual da criatividade é o facto de o aluno tender a pensar que não é criativo. Há, portanto, que lhe referir que tal facto não se confirma pois, necessariamente perante uma situação difícil, ou um problema, o aluno recorre à sua criatividade para o solucionar da melhor maneira possível. A criatividade implica assumir riscos. Sempre que o ser humano se depara com problemas, propõe soluções e, isso é, por si só, um ato criativo. Devemos, para tal, alimentar o imaginário pois o imaginário de cada um revela infindáveis e

múltiplas possibilidades. Para além disso, “a criatividade de um indivíduo não é função da sua inteligência” (Bach: 1987: 67), ou seja, ela é inerente a cada escrevente e, deverá ser trabalhada a fim de libertar a via da imaginação. Casal (1997: 941) aponta que se a criatividade “se tratara de una condición natural, no tendría sentido el esfuerzo para cultivarla y mejorarla y si no fomentáramos la capacidad creativa ésta dependería en todo del talento “natural”.

Esta potencial barreira ao desenvolvimento da criatividade também poderá ser seguida de uma outra, como por exemplo, a repressão ao erro. Ferreira e Rezende (2013: 15) afirmam que este fator “desmotiva ações voluntárias e inibe ações proactivas e, igualmente, induzem o aluno a limitar-se a uma resposta padrão ou convencional”.

O princípio a ter em conta é o de deixar o aluno dar expressão ao seu lado criativo, estimulando a flexibilidade do pensamento, evitando tudo o que a possa inibir.

## **Capítulo 2: A escrita**

### **2.1. Percurso histórico da pedagogia da escrita**

A pedagogia da escrita foi sofrendo ao longo dos seus momentos históricos diferentes abordagens. Segundo Vignier (1984: 8), não sempre foi dada a mesma importância ao código oral e ao escrito, podendo-se verificar historicamente uma estrutura tripartida. Este autor intitula a primeira pedagogia da escrita como tradicionalista. A escrita não era considerada como um fim da aprendizagem, era um mero instrumento, um recurso em situação de teste de avaliação, de traduções, de escrita de narrações, etc. Segundo esta perspetiva, a redação visava respeitar uma gramática enquanto código normativo da língua escrita. Saliente-se que esta perspetiva confunde o código escrito com a oralidade. Vigner (1984: 10) refere que “on parle comme on écrit, on écrit comme on parle”. cremos que esta é uma perspetiva bastante simplificadora da língua, visto que não contempla o facto de a língua ser invariavelmente pluralista, em função dos seus diferentes registos e mesmo dos seus diferentes usos. A nível escolar, privilegiavam-se exercícios escritos de tradução de textos literários, a escrita de narrações e descrições, sendo lamentavelmente excluído qualquer tipo de texto funcional e contextualizado, como por exemplo as cartas.

De seguida, largamente difundida pela linguística contemporânea, observou-se uma atitude inversa pois a escrita era considerada como um segundo código, valorizando fundamentalmente o carácter oral da linguagem. Esta perspectiva baseada nos métodos audiovisuais atribuiu uma grande primazia à linguagem oral e, por isso, a escrita é, segundo estes linguistas, relegada para segundo plano. Tal facto poderá ser observado através dos estudos saussurianos e pelo próprio Vigner (1984: 11) segundo o qual “le signe graphique, le graphème, est un signe du signe premier qu’est le phonème, un signe au second degré”. Neste ponto, parece-nos também demasiado extremista esta perspetiva, pois cremos que deverá sem dúvida haver uma valorização da produção escrita, mesmo que historicamente esteja comprovado que a linguagem oral seja primordial na história da humanidade e no desenvolvimento de cada ser humano. É ainda de salientar que tanto a produção oral como a escrita têm as suas singularidades e necessitam de ser valorizadas e consideradas como tal.

Por fim, a terceira e última representação da escrita, segundo Vignier (1984) inspira-se nas teorias funcionalistas desenvolvidas pelo Círculo Linguístico de Praga. A escrita é um código autónomo, independente da linguagem oral. A oralidade e a escrita situam-se a um mesmo nível de importância pois ambos os registos apresentam os seus próprios códigos que permitem criar enunciados coesos, segundo a intenção comunicativa. Assim, dependendo da situação comunicativa, haverá códigos específicos para a sua aplicação, quer da realização oral, quer da escrita. No entanto, há que salientar que esta autonomia não significa que ambas as realizações sejam totalmente independentes uma da outra, uma vez que a escrita poderá reproduzir a fala. Assim, à dimensão emocional e comunicativa da fala, de carácter imediato, também se poderá associar uma norma escrita da linguagem, no entanto, não apresentando esta um carácter imediato, poderá ser corrigida e reescrita. Creio que neste aspecto, poderemos referir que a escrita apresenta a grande particularidade de ser mais complexa e passível de ser reestruturada consoante os seus objetivos comunicativos. Gostaríamos de salientar que esta perspetiva não pretende inferiorizar a linguagem oral, mas sim reafirmar que a escrita possui indubitavelmente um lugar importante na escola.

Relativamente à avaliação do texto escrito importa igualmente verificar que o papel da escrita no contexto escolar tem vindo a adquirir uma importância bastante diferente do de outrora. Se antigamente a escrita era considerada um recurso para se avaliar os conteúdos gramaticais e lexicais, agora centra-se esta questão no ponto de



vista do aluno. Pretende-se, deste modo, prestar atenção a aspetos centrados naquele que irá produzir o discurso sempre com a finalidade de que a aprendizagem seja significativa para as suas práticas sociais mediadas pela produção linguística. Aspetos a considerar serão: o motivo pelo qual se leva o aluno a escrever, o papel que o aluno adota ao escrever e a importância do recetor, que não é, desejável nem necessariamente, o professor.

Analizados os diferentes momentos da pedagogia da escrita a nível mundial, Cabral (2004) considera a existência de três grandes momentos na história da pedagogia da escrita em Portugal.

Até início do século XX, a competência da leitura e da escrita eram consideradas competências isoladas. Pensava-se que os alunos teriam, primeiramente, de aprender a ler e a falar e, à medida que iam progredindo na sua aprendizagem, aprenderiam a decodificar a mensagem. Só posteriormente, iniciariam o difícil processo da produção escrita. No entanto, este último domínio só seria aprendido por alguns alunos, aqueles que prosseguiram os estudos, já num nível mais elevado de conhecimentos. Até esta data, privilegiavam-se tarefas como a escrita de textos, de memorização e de imitação.

A partir da segunda metade do século XX, a escrita é contemplada nos programas de ensino como um instrumento de reflexão, de expressão, de comunicação e de ação. Historicamente, só a partir dos anos 70 e com as ideias que advinham da liberdade até então oprimida pelo sistema político, houve um novo enquadramento da escrita em sala de aula, passando-se a valorizar a criação literária. Nos anos oitenta do século passado, com a tomada de consciência do papel do agente criador que valoriza o seu próprio texto, surgiram as chamadas “oficinas de escrita” que pretendem despertar nos alunos o interesse e o gosto pela escrita, promovendo o ato de escrever para que, progressivamente, melhorem as suas aptidões nesta competência e consequentemente, os resultados escolares.

Este trabalho pretende, assim, refletir uma tomada de consciência da importância da real valorização didática da escrita como uma prática reflexiva, expressiva e comunicacional importante.

## **2.2. A essência da literacia: o caminho para a leitura e para a escrita**

No mundo globalizado em que vivemos, somos constantemente confrontados com uma imensidão de informações. Requer-se por parte de todos que sejam capazes de ler as informações, analisando-as, de modo a que estas enriqueçam o seu desenvolvimento pessoal e social. Perante a grande dificuldade na elaboração de textos escritos, torna-se importante que, no âmbito deste relatório, reflitamos sobre o lugar da competência de saber ler e escrever na sociedade. Para tal vejamos o conceito de literacia:

“A competência da literacia implica [...] a capacidade de compreender e utilizar informação escrita tanto, nas actividades associadas à vida do quotidiano, como nas actividades de natureza profissional e social”. (Cabral: 2004: 13)

No seguimento da preocupação relativa à competência da literacia nos jovens, a Europa sentiu a necessidade de conhecer a realidade, apurando o nível de literacia dos seus cidadãos. Para tal, criou, em 2000, os estudos do PISA<sup>2</sup> que ocorrem em ciclos de três anos. Em cada ciclo, é seleccionada, como domínio principal, uma das três áreas avaliadas: leitura, matemática e ciências. No ano 2000, o domínio principal alvo de avaliação foi a leitura, que voltou a ser avaliado em 2009. É de salientar que a prova realizada é constituída por vários cadernos de teste que combinam itens dos diferentes domínios. Os resultados são animadores: Portugal é o quarto país que mais progrediu em leitura entre 2000 e 2009. Pela primeira vez, os alunos portugueses atingiram pontuações que se situam na média da OCDE, em literacia da leitura, domínio principal no estudo de 2009.

Estes resultados são significantes no que concerne a escrita, uma vez que a leitura favorece a sua aprendizagem. Pode mesmo dar-se o caso de o estilo de redação

---

<sup>2</sup> *Programme for International Student Assessment* (Pisa) — Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, desenvolvido pela OCDE — é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes europeus na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

de cada um ser influenciado pelas leituras que efetua. No seguimento desta ideia, Castillo (1979 : 3) afirma que “la lectura es el núcleo básico de la escritura”, isto é, o ato de ler permite que o aluno desenvolva melhor a escrita. Antunes (2005: 35) refere ainda que “escrever é uma atividade que retoma outros textos [...] todo o texto comporta procedimentos de recapitulação e de reenquadramento de outros que ouvimos ou lemos”.

Na verdade, é frequente a associação da literacia unicamente à leitura pois esta é entendida enquanto capacidade para interpretar uma mensagem escrita, com o objetivo de desenvolver o autoconhecimento e a participação na sociedade. Também Sim-Sim (2002: 207) associa literacia à leitura de um texto, referindo que o ato de ler “implica um conjunto de operações cognitivas que visam selecionar, organizar e integrar” a informação veiculada pela escrita.

No entanto, há que salientar que esta competência se poderá exercer a dois níveis: o da leitura e o da escrita, uma vez que ambos implicam uma interpretação do texto. Observa-se, deste modo, uma íntima relação entre estas duas competências, que importa para o presente trabalho visto que a produção escrita envolve igualmente organizar e integrar a informação num texto. É, deste modo, imperativo que, mais do que interpretar os vários sentidos de um texto, se desenvolva a capacidade de produção de textos escritos que se prende com o potencial expressivo de um texto, com a sua inserção numa prática social enquanto objeto que se enquadra num determinado género, cumprindo fins comunicacionais claro.

O papel da escola torna-se primordial na promoção do desenvolvimento da literacia, estimulando a capacidade expressiva e comunicativa dos alunos, não ignorando os elementos essenciais para a produção criativa, definidos por Sternberg e Amabile e citados no capítulo 1.

### **2.3. Comunicar através da escrita**

Depois de analisada a competência da literacia, e antes de abordarmos as questões propriamente pedagógicas, convém refletir sobre as condições de produção de um texto.

O que é então escrever? Escrever é uma das formas de expressão da atividade linguística humana em função de um objetivo concreto. Antunes (2005: 28) afirma que “escrever é, como falar, uma atividade de interação, de intercâmbio verbal”. De facto, esta atividade é cooperativa pois escrevemos para pedir e dar informação, para nos relacionarmos com os demais, para organizar uma atividade, para expressar os nossos sentimentos. Escrever só tem sentido se servir para um determinado propósito<sup>3</sup> que, eventualmente, poderá não ser conseguido através da oralidade.

De acordo com *E- Dicionário de Termos Literários*<sup>4</sup>, do professor Carlos Ceia, o processo de apropriação da escrita contempla dois aspetos: um relativo ao agrupamento de diferentes códigos escritos, ou seja, o grafismo de um texto; outro relacionado com a utilização da escrita, isto é, a utilização de palavras para transmitir e expressar ideias. Para este estudo, interessa-nos, sobretudo, este último aspeto, pois o nosso grande objetivo é o de implementar estratégias efetivas em sala de aula que permitam aos alunos desenvolver a sua capacidade de expressão através da criação de textos coesos e criativos.

Além do mais, a comunicação deve ter em consideração aquilo que Cassany (1999) teoriza como sendo as funções da linguagem. Segundo o autor, existem duas funções da linguagem: a intrapessoal, na qual se destacam a registrativa, a manipulativa e a epistémica; e a interpessoal, que corresponde à comunicativa e à organizativa. A primeira função, a intrapessoal, corresponde à escrita mais elementar. Neste caso, o sujeito escreve para si, como se verifica nos casos de textos que visam a tomada de notas, de apontamentos, de compromissos que não deverá esquecer ou de resumos. A segunda função é bastante mais complexa, pois relaciona-se com a forma de atuar junto do outro e de comunicar as suas pretensões. São, por exemplo, os casos da escrita de cartas ou de uma instrução. Saliente-se que a ambas funções devem enquadrar-se o domínio estético ou lúdico da escrita pois, ao escrever um texto, deve-se fazê-lo por prazer ou diversão.

Como já observámos, não há texto sem um fim comunicativo, ou seja, para que a escrita seja efetiva, o aluno deve saber que escreve com um determinado fim e que um

---

<sup>3</sup> Neste contexto, Antunes (2005: 29) refere que “escrever, a outros e de forma interativa, é, pois, uma *atividade contextualizada*”.

<sup>4</sup> Em <http://www.edtl.com.pt/>, consultado a 20 de maio de 2015.

receptor irá ler o seu texto. O facto de um aluno escrever sobre um tema sem qualquer significação, e que seja somente lido pelo professor, não suscitará neste o seu gosto pela escrita. No seguimento desta ideia, Frank, Rinvulcri e Gila (2012: 14) afirmam que, para se criar um ambiente de escrita em sala de aula, “el escritor sempre debe tener un lector, y un lector a quien le interese el contenido y no solo la forma”. Há que, portanto, contextualizar a atividade de escrita já que o que se pretende é agir com um outro, comunicando-lhe alguma informação.

### **Capítulo 3: Para uma prática da escrita**

#### **3.1. Atividades de pré-escrita**

Gostaríamos, antes de mais, de salientar que neste subcapítulo não abordamos a aprendizagem inicial da escrita, já que essa tarefa cabe a um estudo situado a um nível de ensino inferior. Propomos, sim, um conjunto de estratégias que permitam desenvolver a competência comunicativa potenciando a criatividade adequada à idade dos alunos e ao nível de escolaridade em causa.

Normalmente as atividades de escrita propostas em sala de aula circunscrevem-se a estratégias mecanizadas: o professor solicita aos alunos que escrevam sobre um determinado tema, os alunos entregam o seu texto ao professor, na maioria das vezes sem leitura prévia em voz alta, e o professor, por sua vez, corrige o texto do aluno e entrega-lho com anotações que não chegam a ser devidamente esclarecidas. Esta tarefa é muitas vezes realizada num contexto extraescolar, ou seja, como trabalho de casa, visto que os tempos letivos proporcionados à leção são limitados. Gostaríamos de salientar que nos parece mais produtivo que a produção escrita seja efetuada em contexto de sala de aula. Por um lado, porque os alunos se encontram em presença dos seus leitores (o professor e, eventualmente, os colegas) num ambiente de grupo que pode constituir um estímulo; por outro lado, porque é em sala de aula que podemos desenvolver a competência escrita numa articulação com a oralidade, com benefícios para a aprendizagem.

Tendo estas preocupações em mente, o professor deverá repensar o conjunto de atividades a lecionar de forma a que a aprendizagem seja significativa para o aluno pois acreditamos que há, muitas vezes, um desfasamento entre aquilo de que os professores acham que os alunos precisam, isto é, aprender a expressar-se através da escrita, e aquilo que efetivamente fazem e que se pode resumir a transmitir conteúdos

programáticos. A este respeito, Antunes (2005: 26) refere que “as oportunidades de escrita são, quase sempre, reduzidas às (poucas) aulas de redação e aos eventuais apontamentos de aula, normalmente copiados do quadro”. Este autor (2005: 26) acrescenta ainda que a escrita é “reduzida aos objetivos imediatos das disciplinas, sem perspectivas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar”. Julgamos que qualquer profissional do ensino deverá estar consciente de que há que incentivar os alunos na sua escrita contextualizada, numa relação com práticas sociais. Deste modo, exercícios tão simples como, por exemplo, a escrita de uma letra de música, para aqueles que sintam uma apetência para o mundo musical, ou a elaboração de um projeto para um novo videojogo, para aqueles cujos interesses passam pelas novas tecnologias, permitirão estimular o processo da escrita abordando simultaneamente conteúdos programáticos.

Depois de analisados os fatores prévios à redação de um texto (aluno, contexto social e comunicativo), importa referir as atividades de pré-escrita propriamente ditas. Acreditamos que é nesta fase que o professor deverá centrar mais a sua atenção pois ela será determinante na consecução do objetivo final: o da elaboração de um texto coeso, criativo e contextualizado.

Existem várias técnicas que permitem ativar a adequação da expressão escrita a uma intencionalidade e a uma criatividade, tendo em conta os interesses que os alunos manifestem. Os jogos, por exemplo, poderão desbloquear os mecanismos linguísticos e incentivar a realização da atividade proposta. Neste sentido, Carbonell e Watts (2007: 67) afirmam que “simulación y juego es una estrategia capaz de dar respuesta a necesidades comunicativas específicas y permite que los participantes adquieran no sólo habilidades lingüísticas, sino de negociación, de toma de decisiones, de trabajo en equipo, entre otras; habilidades que contempla la adquisición de lenguas para fines específicos”. Interessa-nos, neste caso, que os alunos centrem, através do jogo, a sua atenção nos recursos linguísticos de que se socorrem, colaborando enquanto turma. A colaboração do grupo é essencial na construção do saber pois proporciona o uso de capacidades comunicativas de ouvir e falar para a resolução das tarefas.

Neste seguimento, Barbeiro (s.d.: 243) refere que o jogo deverá “subtrair a linguagem ao caos do acaso ou à arbitrariedade das regras, estabelecer ou reconhecer nexos justificativos da presença da linguagem constituem a tarefa do escritor enquanto criador por intermédio do jogo”. O jogo poderá, por conseguinte, ser uma ferramenta

pedagógica útil, pois proporciona a desinibição e o desenvolvimento cognitivo (implica um esforço intelectual para o aluno), facilita as relações interpessoais e em grupo e, por último, favorece a criatividade e a aprendizagem significativa. O MCER (2002: 29) vem confirmar esta ideia ao referir que não “nos podemos imaginar una lista separada de tareas pedagógicas que incluya aspectos lúdicos de la lengua”.

Deste modo, no trabalho desenvolvido como motivação e preparação para a escrita, propomos jogos de desenvolvimento da criatividade enquanto formas de exploração da língua: atividades em que os alunos joguem com a linguagem construindo palavras, frases ou histórias, ou também interagindo em dinâmicas que envolvam a turma. Na hipótese de essas dinâmicas de pré-escrita passarem pelos trabalhos de grupo, interessa explorar os diferentes aportes que cada grupo poderá fornecer à turma. Relativamente a este aspeto, Carbonell e Watts (2007: 77) salientam a importância “que la situación que plantea tenga varios desenlaces posibles, lo que crea un mayor interés”. A possibilidade de múltiplas respostas no jogo permitirá suscitar a curiosidade, a motivação e a criatividade. Neste sentido, verificamos que há dinâmicas que poderão ser desenvolvidas em sala de aula, a saber os *role-playing*, uma técnica de dramatização que permite desenvolver as capacidades comunicativas dos alunos, como a fluência na oralidade, a flexibilidade, a iniciativa e a desinibição. Estes tipos de atividades potenciam uma multiplicidade de simulações/ respostas, que ativam a criatividade dos alunos. No capítulo relativo às atividades desenvolvidas durante o estágio (ver capítulo 5), veremos alguns jogos aplicados em sala de aula, tais como jogos de descoberta de vocabulário, jogos de simulação e jogos de cartas.

Outra atividade interessante para a ativação de ideias é o debate enquanto instrumento de construção coletiva que, simultaneamente, possibilita o desenvolvimento das ideias de cada um. Schneuwly e Dolz (1997: 36) referem que o debate “est un formidable outil d’approfondissement des connaissances, d’exploitation de champs d’opinions controversées, de développement de nouvelles idées et de nouveaux arguments, de construction de significations nouvelles, d’appréhension des autres et de transformation d’attitudes, de valeurs et de normes”. Também Barroso e Mandarino (2006: 90) referem o debate como um espaço de troca de ideias: “a troca de experiências, conseguida pelo debate orientado [...] amplia conhecimentos do grupo [...] além de servir de base para a produção textual em diferentes gêneros”. De facto, o debate permite o desenvolvimento das capacidades de linguagem, particularmente as

argumentativas, que são de suma importância na construção de um discurso oral e escrito. Veja-se que o discurso argumentativo é um conteúdo programático previsto nos ensinos básico e secundário do Português (2009: 139), sugerindo-se, no programa, que “deverá [...] aprofundar-se, a partir do 8.º ano de escolaridade, o estudo do texto argumentativo (em debates, em entrevistas, em publicidade, etc.)”

Uma outra atividade de pré-escrita possível é a visualização de pequenos vídeos ou curta-metragens. Os meios audiovisuais são materiais com uma grande utilidade no processo de ensino-aprendizagem, contudo a sua utilização exige um apurado senso crítico do professor, que deverá pensar não só na qualidade das imagens e do som, mas também se o vídeo escolhido é, de facto, relevante para a aprendizagem. A respeito deste assunto, Corpas (2000: 785) refere que normalmente a utilização dos meios audiovisuais “suelen ser de una calidad técnica mediocre, poco motivadores y poco creíbles”. No entanto, também é importante ter em conta o tempo despendido na exibição dos filmes de maneira a orientar os alunos para a abordagem de determinada temática. Deve-se igualmente ter em conta o modo como se explora o vídeo pois este deve ser sempre orientado pelo professor. Corpas (2000: 786) salienta que “es importante mantener al grupo activo através de actividades. No se trata únicamente de ponerles un vídeo y decirles que lo miren”. Deste modo, no caso dos vídeos mais longos ou em que se pretendia centrar a atenção numa determinada parte, optou-se pela visualização em partes (ver capítulo 5, atividade relativa à visualização da curta-metragem “Equipaje”) de maneira a que os alunos fossem direccionados pelo professor a explorar determinadas temáticas.

Para além de o vídeo proporcionar a exploração do vocabulário, este também poderá introduzir conteúdos socioculturais da língua a ser estudados. Corpas (2000: 786) refere que “es una forma de llevar la vida real al aula. Especialmente si se trata de documentos reales o de ficción pero que representan escenas de la vida cotidiana, como es el caso de las películas”. No capítulo 5, observaremos como a curta-metragem “Equipaje”, de Axier González, permitiu a aquisição de vocabulário relativo ao tema das viagens. Outra vantagem na utilização do vídeo prende-se com a sua dimensão cinestésica que nos parece determinante na aprendizagem. Morán (1995: 28) comprova esta ideia ao referir que o vídeo “desenvolve um ver entrecortado, com múltiplos recortes da realidade, através dos planos e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas”. Salientamos o poder da sensação visual que se encontra apoiada pela



narração que, por sua vez, é relatada numa linguagem quotidiana muito próxima da realidade dos nossos alunos. Morán (1995: 28), relativamente ao aspeto dialógico do vídeo, afirma que “a narração falada ancora todo o processo de significação”. Observamos, portanto, que este instrumento de aprendizagem permite um desenvolvimento da linguagem junto dos alunos. Corpas (2000: 785) confirma este facto, quando refere que o vídeo permite “sensibilizar al aprendiz sobre las formas de organizar el discurso, y los recursos y los elementos que se utilizan con este fin”. O vídeo, além do mais e como salienta Tena (1996: 130), tem uma forte função motivadora: “busca provocar actitudes en el destinatário”. O carácter interativo do audiovisual, conforme afirma Zuluaga (2006: 39), consiste no seu poder de gerar “mayor participación de los estudiantes, involucrándolos en relaciones más horizontales e interactivas”.

Acreditamos que esta participação permitirá a criação de novas ideias, estimulando a criatividade de cada um. É ainda de salientar que a autonomia presente nas atividades supramencionadas é proporcionadora desta participação, melhorando o ambiente em sala de aula, motivando-os numa troca de saberes e competências.

### **3.2. A construção do texto**

As atividades de escrita integram diferentes momentos pelos quais a produção de um texto deverá passar e, segundo Vignier (1984: 37), a aprendizagem da escrita engloba três níveis: o nível conceptual (construção de um esquema mental), o nível textual (elaboração de um plano de trabalho) e o nível discursivo (transformação das unidades textuais numa forma discursiva).

A importância do nível discursivo deve-se, em grande parte, ao facto de ser aí que se espelham as maiores dificuldades dos alunos. Enquanto produto final, as composições produzidas pelos alunos traduzem necessariamente a dimensão discursiva, a este nível se encontrando explícitos os diferentes tipos de coesão: lexical, frásica, temporal e espacial. O texto revela-se com a sua coerência interna a sua *mise en pratique*. Neste sentido, o texto obrigatoriamente tem de ter uma progressão temática, daí que os níveis anteriores (conceptual e textual), ou seja, a correta estruturação dos diferentes assuntos a abordar através de um plano-guia, seja crucial. Por conseguinte, seria interessante

partir de esquemas/tópicos para posterior desenvolvimento dos mesmos. Um exercício de planificação, ampliação e de coesão do texto será, por exemplo, a criação de uma notícia (conteúdo programático a abordar no 7.º e 8.º anos de escolaridade do programa de Português) em que se responda a todas as questões relativas à sua construção: quem?, o quê?, onde?, quando?, como? e porquê?

Conclui-se assim, que, antecipando o desenvolvimento do texto, será interessante aplicar exercícios que visem a sua organização, estruturação e consequente coesão. Isto aplica-se de forma particular à língua materna, uma vez que o respetivo conhecimento dos alunos já é bastante mais complexo. Quanto à língua estrangeira, a aprendizagem a este nível da escrita deverá passar por exercícios de enriquecimento lexical. Assim, é de propor inicialmente exercícios simples de descoberta de sinónimos, de substituição de sintagmas nominais pelos seus pronomes, de hiperonímia, entre outros.

Para além dos contributos dados por Vignier, o modelo de composição textual proposto por Flower e Hayes (1981), citado por Carvalho (1999: 56) é igualmente importante para construirmos um conhecimento sobre o que está envolvido na produção de um texto. Flower e Hayes referem que existem três subprocessos inerentes à elaboração de um texto, sendo que estes subprocessos estão organizados do seguinte modo:

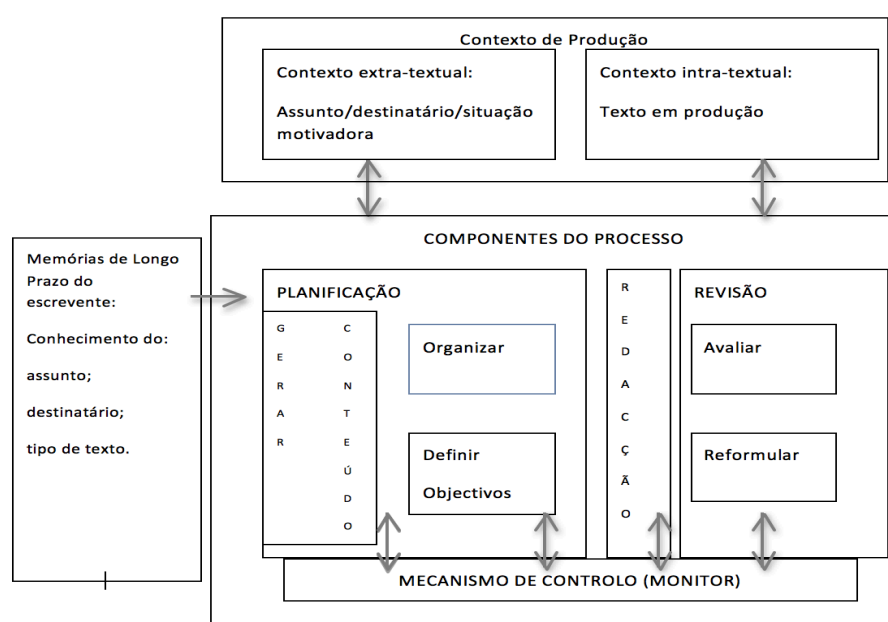


Tabela 1 (Flower e Hayes, 1981; apud. Carvalho, 1999: 56)

Este modelo encontra-se dividido em três partes: o contexto de produção da tarefa, a memória a longo prazo do escrevente e o processo de escrita. O primeiro refere-se às indicações da tarefa a iniciar, como o tema a ser desenvolvido, o destinatário da mensagem e a motivação da mesma. Já a memória a longo prazo pode ser entendida como todo o conhecimento que o escrevente tem adquirido sobre o tema a abordar. Por sua vez, o processo de escrita merece destaque pois é o processo crucial na descrição da produção textual. Esta terceira parte do modelo conduz a três etapas fundamentais que não são independentes entre si: a planificação, a redação e a revisão do texto. A planificação consiste em delinear as ideias a serem desenvolvidas no texto escrito. A fase da redação visa transpor essas ideias dispostas na planificação para um plano mais concreto. As ideias são efetivadas no plano da escrita. Por último, a revisão pretende que o escrevente adote o papel de leitor e avalie o seu próprio texto, modificando-o e aperfeiçoando-o, caso seja necessário. Como refere Antunes (2005: 37), “trata-se de *as idas e vindas da atividade de escrever*”. Uma vez que a competência da escrita visa igualmente a aplicação correta da ortografia, pontuação, acentuação, sintaxe, construção textual e criatividade, é nesta fase de revisão que é oportuno ter bem presente estes aspectos. Acreditamos, porém, que a primeira condição de progresso é o de dominar e controlar os domínios básicos da escrita, uma vez que a resistência à escrita advém da sua falta de controlo. Daí que as atividades de melhoramento do texto sejam preponderantes na revisão. Segundo Figueiredo (2004: 86), é necessário criarem-se “espaços-momento de debate com função problematizante, em situações diferidas ao acto da escrita, onde os alunos possam questionar as suas próprias actividades finalizadas [...]” Trata-se de um espaço de reflexão, já que o ato de escrever apresenta um elevado grau de complexidade cujo objetivo é o de transmitir corretamente uma mensagem.

Amor (2006:112) faz igualmente referência a estes três processos na produção escrita:

“A planificação consiste na mobilização de conhecimentos em sentido lato [...] visando não tanto a construção de um plano, no sentido tradicional, mas a representação de um destinatário e de um objectivo de comunicação [...]. A textualização corresponde à conversão, em linguagem escrita e em texto, do material seleccionado e organizado na etapa anterior [...]. A revisão consiste na (re)leitura do texto para aperfeiçoamentos e correcções [...]”

Gostaríamos de ressaltar que todos os autores supramencionados (Vignier, Amor, Flower e Hayes) fazem referência ao progresso que existe na aprendizagem da escrita. Assim sendo, propomos tarefas iniciais de escrita que desenvolvam o interesse pela aprendizagem do léxico e de estruturas linguísticas de determinada unidade didática, como por exemplo, as atividades de *brainstorming*, de leitura silenciosa e compreensão do vocabulário ou de preenchimento de espaços vazios.

Concluimos que o processo de ensino da escrita não poderá corresponder a uma abordagem globalizante e centrada no texto enquanto produto. Deste modo, propomos um trabalho faseado que passe por um plano de intervenção específico, progressivo e faseado.

### **3.3. Géneros textuais**

Depois de analisados os três processos implicados na elaboração de um texto escrito, pomos em destaque a dimensão genérica dos textos. Respondendo a uma finalidade expressiva socialmente considerada, cada texto apresenta uma determinada configuração, pertencendo a um determinado género. A conceção de que cada texto pertence a um género e de que não há texto desintegrado de uma prática social é reafirmado por Miranda (2007: 1045) quando esta autora refere que “qualquer texto se inscreve necessariamente em um género, que se atualiza em cada nova produção textual”. Foi igualmente tido em conta que os programas escolares, quando se referem à produção de textos escritos, consideram três elementos chave como necessários à produção escrita: finalidade, especificidade do género e interlocutor. O programa de espanhol, nível iniciação (s.d. : 31) sugere que se deve concentrar “em situações de comunicação escrita que provavelmente [os alunos] terão de enfrentar no percurso escolar ou profissional: elaborar listagens, tomar notas, escrever cartas, fazer recontos, resumir”.

Neste sentido, sugerimos, a título de exemplo<sup>5</sup>, diferentes géneros textuais que poderão ser aplicados numa sala de aula de língua materna ou língua estrangeira e que poderão ser promotores de um desenvolvimento criativo da expressão escrita. Em primeiro lugar, destacamos a escrita de uma carta ou de um e-mail, géneros que se aproximam do universo sociocultural do aluno. Trata-se de um género (ou géneros?) dialógico, em que a dimensão interacional está presente e forma explícita. É favorável, por conseguinte, à ideia, defendida por Scheyerl e Siqueira (2012: 225), de que se deve evitar práticas escolares de escrita cujos “discursos monológicos não tenham significado social para aquele que escreve”. Além disso, permite, como qualquer texto, propor uma reflexão sobre o funcionamento da língua de um ponto de vista gramatical.

Na nossa PES, verificámos que as atividades desenvolvidas em torno deste género textual permitiram que os alunos consolidassem os seus conhecimentos na aprendizagem dos seguintes conteúdos gramaticais: utilização modo imperativo e do grau dos adjetivos (ver Capítulo 5).

Os géneros em que predomine ou esteja minimamente presente a construção de narrativas poderão auxiliar o aluno a ganhar capacidades ao nível da construção, a desenvolver uma história, a aventurar-se a escrever com algum nível de complexidade e, no caso de narrativas na primeira pessoa, a exprimir o seu mundo interior ou a encarnar mundos alternativos simulando ficcionalmente outro “eu”.

Este tipo de texto, presente em géneros como o relato de uma memória pessoal, de um sonho, ou de uma crónica será, talvez, o mais difícil de efetuar em termos de atividades faseadas, pois serão necessários vários tempos letivos para a sua concretização. É, porém, mais aliciante para alunos e professores devido à sua complexidade: por, eventualmente, ser mais extenso, por se poder usar recursos estilísticos, etc. Segundo Tamarozzi e Costa (2008: 220), “fazer textos de autoria não é tarefa fácil, exige empenho, dedicação, atenção, paciência, revisão etc. e, sobretudo, alguém que nos ensine, alguém que aponte os caminhos”. Apesar do seu nível de

---

<sup>5</sup> Devido à brevidade deste relatório, apresentaremos apenas algumas estratégias para abordar certos géneros textuais. Existirão, com certeza, outros tipos de texto a trabalhar, a serem incluídos em futuros estudos.

complexidade, este é um exercício que trabalhará as diferentes etapas de elaboração de um texto proposto pelos autores supracitados (Amor, Vignier, Flower e Hayes).

Por último e ainda a título de exemplo, propomos o género publicitário, que foi, ao longo da PES o género que recolheu mais aceitação junto dos alunos. Acreditamos que tal êxito se deve às características peculiares deste género: ao seu carácter inesperado e inovador na transmissão de uma mensagem e à sua aparente simplicidade, isto é, ao facto de ser um documento breve. Esta ideia é também corroborada por Rincón (2002: 131) ao salientar que “su brevedad permite mantener un alto grado de concentración durante toda la visualización; permite también que los alumnos sean capaces de aprehender los significados y trabajar sobre el texto como una sola unidad, lo que se hace más difícil en textos más largos”. Na sociedade contemporânea, os media fazem parte da vida dos nossos alunos, têm uma particular utilidade na apresentação simultânea de uma língua e de uma cultura na aula de língua. O texto e a imagem publicitária poderão propiciar uma aprendizagem intercultural potenciadora de uma prática escrita se o professor der ao aluno as chaves de leitura, mediando o documento em estudo.

Arjonilla (1991: 266) refere que “el anuncio publicitario es una unidad lingüística y cultural cerrada, es decir, que se puede hacer una acotación de los elementos lingüísticos y culturales que se encuentran inmersos dentro del mismo y por tanto convertir este material en material pedagógico”.

Sobre as diferentes possibilidades de aplicação do género publicitário em sala de aula, Guimarães (1999: 305) afirma que “a comunicação publicitária [...] utiliza basicamente substantivos, adjetivos, verbos e advérbios. O professor [...] dispõe, assim, de inúmeras possibilidades para iniciar o trabalho com as categorias morfológicas da língua”. Do ponto de vista sintático, este tipo de texto utiliza uma simplicidade de estruturas e as orações são, normalmente, coordenadas facilitando a construção do discurso. Nesta medida, como Arjonilla (1991: 267) salienta, “los anuncios publicitarios dan pie a la explicación de determinados aspectos gramaticales de la lengua, tales como el uso del imperativo, de determinadas preposiciones, perífrasis verbales, etc”. A utilização da mensagem publicitária como veículo para introduzir a prática da produção escrita baseada nos mecanismos linguísticos é bastante útil como potenciadora da criatividade no aluno. Relativamente à semântica, este é um tipo de texto bastante rico

pois permite explorar as variações e deformabilidade da significação, por vezes com o uso de diferentes recursos estilísticos, tais como a metáfora ou a hipérbole. Ativa-se, portanto, a multiplicidade da linguagem e o lado criativo e imaginativo do aluno. Rincón (2002: 130) considera que a presença destes recursos estilísticos no texto publicitário consiste numa contaminação deste pelo género literário: “cuando el texto literario aparece en un mensaje publicitario, este es tratado generalmente de forma muy creativa, interpretado según lecturas muy originales, apoyado por información visual atractiva y dotado de una gran carga emotiva”.

Concluimos que as atividades propostas no âmbito de géneros particulares são essenciais para a adequada elaboração do texto escrito. Por último, reforçamos a ideia de que o professor deverá perseguir os objetivos traçados adaptando as tarefas de escrita aos interesses e nível de língua dos alunos.

## **Capítulo 4: A escola Quinta do Marquês, Oeiras**

### **4.1. Apresentação da escola**

A Escola Secundária Quinta do Marquês (ESQM), situa-se em Oeiras, na Quinta do Marquês, uma zona urbana, essencialmente residencial, caracterizada pela existência de comércio, serviços e com boas condições de mobilidade.

O ensino básico integra cerca de 500 alunos e o secundário cerca de 600, provenientes das urbanizações que rodeiam a escola e das localidades mais próximas. Os alunos têm, na sua larga maioria, uma origem sociocultural de classe média, com uma proporção significativa de pais com qualificações académicas de nível de ensino superior. Apenas uma pequena percentagem de alunos usufrui de apoio social escolar (9,93%). A taxa de abandono é de 0% no ensino básico e a média de aproveitamento é de quase 4.

A escola conta com 90 professores (79% do quadro da escola) e três dezenas de pessoal não docente. De salientar que os alunos que ingressam no ensino básico são maioritariamente provenientes do Agrupamento Conde de Oeiras. Recentemente, a escola sofreu melhoramentos ao nível das infraestruturas, tendo sido construídos cinco novos blocos, dispondo agora de bons laboratórios, de salas de aula com equipamentos electrónicos que facilitam o ensino-aprendizagem. A principal prioridade é a da

satisfação das necessidades do aluno, no seu desenvolvimento e formação integral, no exercício de uma cidadania responsável. De salientar que se verifica a promoção da inovação pedagógica, uma atenção individualizada ao aluno e um lugar de construção de valores e afetos.

Esta escola visa ser pensante e criativa, procurando e aceitando desafios, promovendo diversas atividades que envolvam toda a comunidade.

Ao longo do ano letivo, desenvolvem-se visitas de estudo e várias atividades culturais e desportivas que despertem nos alunos o gosto por novos saberes. Destacamos o projeto “Fingertips” que tem como objetivo o de desenvolver a criatividade e a socialização das crianças, promovendo a tolerância e o respeito pelas diversas culturas. Neste projeto, os alunos terão de desenhar a silhueta da sua mão, depois recortá-la e trabalhá-la, de forma a construírem uma árvore que contenha as mãos dos alunos dos diferentes países. Também se destaca o projeto Boletim Informativo, um jornal elaborado pelos alunos e professores desta escola. Promovem-se, igualmente, momentos frequentes de mostra de trabalhos ou de divulgação de ações e projetos realizados. Para isso, destacamos a importância da biblioteca escolar que apresenta uma alta taxa de frequência, tendo em conta que os alunos aproveitam este espaço para se relacionar, aprender, estudar e ler.

#### **4.2. A turma do 8.º E**

Esta turma é composta por 28 alunos: 19 rapazes e 9 raparigas. Apesar de haver três alunos com necessidades educativas especiais, o espírito de trabalho e de interajuda entre os colegas foi decisivo na superação de determinadas dificuldades.

Esta turma é considerada pelos restantes elementos docentes como bastante faladora e perturbadora. No entanto, o fato de ser um grupo ativo, tido muitas vezes como um fator negativo, foi um facilitador do desenvolvimento de determinadas atividades. De forma particular na aula de língua estrangeira, houve sempre uma grande participação nas atividades, através da formulação de hipóteses, da problematização situações e da descoberta todo um novo vocabulário. Tendo em conta o exposto, consideramos esta uma turma no geral muito empenhada e trabalhadora, apesar de contar com alguns elementos



perturbadores. Contudo, os pequenos conflitos que surgiam eram desde logo dominados pois impunha-se um bom ritmo de trabalho.

#### **4.3. A turma do 9.º B**

Esta turma é constituída por 14 rapazes e 13 raparigas. Nesta turma existem dois casos de alunos com necessidades educativas especiais.

Face ao grupo anterior, trabalhar com estes alunos foi mais difícil, mas igualmente desafiante considerando que os mesmos apresentavam um fraco nível de língua e uma visível desmotivação. Foi necessário encontrar diferentes estratégias que se adequassem a estes e que proporcionassem um estímulo à sua participação. Contudo, esta turma era bastante respeitadora e atenta, não havendo nenhum caso de indisciplina ou perturbação em sala de aula.

#### **4.4. Observação de aulas**

Ao longo da nossa PES, observámos as aulas relativas ao 3.º ciclo de ensino (do 7.º ao 9.º ano letivo) de diferentes turmas, fato este bastante importante na medida em que permitiu refletir sobre as práticas de ensino do professor orientador de acordo com os diferentes anos e diferentes grupos de trabalho.

Acreditamos que a observação de aulas na formação dos futuros professores é crucial para que estes reflitam sobre a diversidade de fatores que incidem na aprendizagem, desenvolvendo, desta forma, uma atitude crítica perante a busca de novas estratégias no processo de ensino. A respeito da formação dos professores, também Nóvoa (1992: 22) refere que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas”. Deste modo, é de referir que para cada observação foram definidos objetivos específicos, evitando as observações livres que poderiam conduzir a conclusões pouco claras e improfícuas. Optou-se por uma focalização nas estratégias utilizadas pelo professor orientador Carlos Albuquerque, a fim de desenvolver as competências previstas nos programas, em específico as respeitantes à expressão escrita, tema orientador do presente trabalho.

No primeiro período, assistimos a cinco blocos de aulas de noventa minutos e três de quarenta e cinco minutos. No segundo período, observámos também as aulas lecionadas pelos nossos colegas de estágio. Os alunos revelaram-se extremamente empenhados, participativos e interessados, na medida em que houve sempre um diálogo vertical – horizontal que lhes permitiu expor conhecimentos previamente adquiridos e, em simultâneo, produzir novos saberes. O professor orientador teve sempre a preocupação de estimular a participação dos alunos, através da solicitação dos mesmos em diferentes atividades. No global, verificou-se o treino das quatro destrezas comunicativas, não descurando a reflexão sobre a língua e o seu uso. Neste ponto, tomámos consciência de que é importante adotar uma atitude de menos intransigência relativamente ao uso da língua materna, em sala de aula. De facto, o professor orientador recorria, de modo pontual, ao uso da língua portuguesa, de forma a clarificar algumas dúvidas dos alunos.

Relativamente aos materiais utilizados, o orientador trouxe sempre elementos apelativos, originais e adequados à aprendizagem de determinados conteúdos, incorporando os manuais *Ahora 2* e *Ahora 3*, da Areal Editores. É ainda de salientar que todas as unidades didáticas tiveram por base uma rigorosa planificação, sendo iniciadas com pré-atividades que suscitaram o interesse dos alunos. Enquanto observadores verificámos que o êxito do processo de ensino-aprendizagem advinha da forma criativa e dinâmica como os conteúdos programáticos eram abordados pelo professor. Para tal, o professor orientador utilizou, como recurso frequente, vídeos e pequenos jogos. No que diz respeito à expressão escrita, tentou contrariar a ideia de que a escrita é um trabalho árduo, através de exercícios práticos e motivadores que permitiram um gosto pela língua em estudo. Recorreu a atividades de grupo centradas nos interesses próprios da faixa etária, à exploração dos diferentes usos da língua, a pequenos concursos de escrita, entre outras. Em praticamente todas as aulas, o orientador de Espanhol preparou atividades que envolveram a produção escrita, mesmo que sob a forma de textos breves, elaborados individualmente ou em pequenos grupos. Gostaríamos de salientar a observação de uma aula de oitavo ano em que a criatividade foi trabalhada na expressão escrita. Tratava-se de uma unidade didática (“Las compras”) em que os alunos teriam que redigir um diálogo de reclamação de uma caneta que teriam comprado. Era ainda dada a indicação de que esta não era uma caneta normal, tinha poderes mágicos. Foram surpreendentes os textos produzidos pelos alunos, alguns referiram-se criativamente a

alguma característica da caneta mágica, como por exemplo o facto de esta não escrever imediatamente os pensamentos daquele que escrevia o texto, outros, referiram-se às qualidades físicas da mesma. A criatividade revelou-se evidentemente necessária, tendo em conta a idade e os interesses dos alunos.

Verificámos ainda que o professor orientador focalizou a produção oral e escrita de acordo com os conteúdos gramaticais a lecionar, nunca descurando a importância da progressão dos conhecimentos e da revisão linguística. Desta forma, os alunos eram convidados a refletir criticamente sobre os seus erros orais e escritos, através de um diálogo conjunto, apoiado pelo quadro da sala de aula, onde apontava palavras novas ou inequívocas.

Concluimos que, na disciplina de Espanhol, é possível falar de uma atmosfera de participação e confiança, de diálogo e trabalho, de respeito e inclusão.

## **Capítulo 5: Um percurso para a criatividade na produção textual em contexto pedagógico**

### **5.1. A produção escrita nos programas de Espanhol**

O programa de Espanhol apresenta um modelo descritivo que enfatiza o aluno enquanto agente social e, portanto, as atividades a serem desenvolvidas devem-se integrar num contexto social com vista a um processo comunicativo real. Deste modo, o programa de Língua Estrangeira – Espanhol de iniciação (PLE) (s.d. : 5) – destaca uma metodologia comunicativa da língua “em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa [...] integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégia sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si”. O aluno enquanto ser social, mas com características individuais concretas é também posto em destaque no programa de Espanhol, nível de continuação (2009: 3). Este refere que uma das finalidades será a de “proporcionar os elementos adequados para as interações sociais em que participa como membro de uma comunidade ou das comunidades sociais, académicas ou profissionais nas quais se integra, através de textos orais e escritos como que poderá desenvolver-se segundo os seus objectivos e interesses”. Contudo, a aprendizagem apesar de se centrar no aluno, deverá ter igualmente em conta a turma, enquanto contribuidora de uma aprendizagem global. O

PLE (s.d. : 31) sugere a “criação de grupos cooperativos, cujos pressupostos assentam não tanto em realizar uma tarefa como grupo, mas antes em aprender algo como grupo...”. De facto, veremos (capítulo 5) que as atividades propostas em sala de aula têm como objetivo que os alunos trabalhem em equipa de modo a proporcionar uma multiplicidade de aportes para a aprendizagem de determinado conteúdo. Esta estratégia, para além de ser facilitadora da aprendizagem, contribui igualmente para o desenvolvimento de ideias criativas na produção escrita.

Outro aspeto a considerar nos programas de língua estrangeira do Ministério da Educação diz respeito à elaboração de enunciados escritos com um grau de complexidade progressiva, de acordo com o nível de escolaridade do aluno. Assim, para um 7.º ano pretende-se que os alunos elaborem pequenos textos em que descrevam pessoas, lugares, objetos, atividades e estados (conteúdo retomado e ampliado nos níveis de escolaridade subsequentes) ou que narrem pequenos acontecimentos. No 8.º e 9.º ano de escolaridade, os alunos devem saber redigir cartas com uma correta estrutura. Já no ensino secundário, o grau de exigência aumenta ao se pretender que o aluno escreva sobre um acontecimento real ou imaginário, narrando uma história.

Uma vez que este trabalho pretende ser uma prática didática potenciadora da criatividade na expressão escrita, centrar-nos-emos no domínio relativo à escrita. No entanto, há que salientar que, durante a nossa prática de ensino, houve a preocupação de interrelacionar a expressão escrita com os restantes domínios, a saber, a compreensão oral, a expressão oral, a compreensão escrita, a reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e os aspetos socioculturais. O PLE (s.d. : 29) sublinha esta importância ao referir que “o desenvolvimento da competência comunicativa atinge-se integrando todos os conteúdos em situação de comunicação oral ou escrita”. Partindo do objetivo central previsto no PLE (s.d.: 17) de que o aluno deverá “produzir textos escritos com a finalidade de satisfazer necessidades pessoais de comunicação”, é importante que uma planificação integre estes domínios, de modo a que a aprendizagem do aluno seja completa. De facto, acreditamos que a comunicação deverá sempre promover um objetivo comunicacional.

Relativamente ao processo de escrita, também o PLE (s.d. : 17) contempla a sua forma faseada (ver subcapítulo 3.2), ao referir que o aluno deverá “elaborar esquemas prévios que levem em consideração a finalidade e o destinatário do texto” e

“produzir textos escritos simples com uma adequada estrutura lógica (introdução, desenvolvimento e conclusão)...”. Também o programa de espanhol, nível de continuação (2009: 27) salienta que “é conveniente que comecem por criar textos mais breves e que, atendendo aos objetivos gerais, planifiquem antes de construir”. Este tipo de organização textual permitirá que o aluno estruture o seu discurso mental, de forma a atribuir uma coesão ao texto.

Também a nível da revisão se torna importante tecer algumas considerações. O programa de espanhol, nível de continuação (2009: 27) contempla esta fase e sugere que o professor deverá “proporcionar aos alunos os instrumentos para a revisão: usar um dicionário monolíngue, anotar ideias e escrever um primeiro rascunho, corrigir o rascunho [...] e por último fazer a redacção final”. O programa (2009: 27) sugere que a atividade de revisão decorra de forma cooperativa, preconizando que a turma colabore neste processo:

“Troca de textos com o companheiro para serem corrigidos / Socialização dos textos dos alunos para identificar os erros. Escrita no quadro de frases, tendo os alunos, em grupos, de identificar quais são correctas e quais não são. Colocação, nas paredes da sala, de frases incorrectas dos textos para os alunos corrigirem e lerem correctamente”.

Relativamente às metodologias de trabalho desenvolvidas em sala de aula, também estas tiveram em conta o PLE (s.d. : 32). Deste modo, desenvolveu-se um “trabalho por tarefas” e “um trabalho de projecto”, orientados pelo professor. Por fim, também se optou pela metodologia da “simulação global” (ver capítulo 5, o projeto de um anúncio publicitário) em que os alunos, protagonistas da simulação, de forma cooperativa, elaboraram um trabalho de projeto ficcional.

Quanto às diferentes tipologias textuais, o programa de espanhol, nível de continuação (2009: 26) refere que “o tipo de texto escrito que vamos pedir ao aluno, sejam notas, cartas, mensagens, resumos, argumentações ou textos de ficção, terá de ser do seu interesse e enquadrar-se nas temáticas do *currículum*”. De facto, o programa prevê a elaboração de diferentes tipos de texto, quer sejam de ficção, quer sejam de interação escrita (cartas, notas...) que preveem a ativação de conteúdos gramaticais e de vocabulário. No entanto, em nenhuma destas atividades há uma indicação específica sobre o desenvolvimento da criatividade na produção escrita, o que não é estranho, pois

os alunos estão a ter um primeiro contacto com a língua estrangeira. No entanto, acreditamos que um hábito de escrita poderá ser adquirido através de um conjunto de técnicas proporcionadoras de ideias. Relativamente à língua estrangeira no ensino secundário, o programa prevê uma superior carga horária, o que poderá proporcionar uma maior implementação de exercícios que contribuam para o desenvolvimento da escrita criativa, a saber: a construção de um projeto coletivo, a escrita de um pequeno conto ou de um texto narrativo.

Face ao exposto, somos levados a concluir que os programas de Espanhol elaborados pelo Ministério da Educação pecam pelo seu caráter vago e pouco definidor, não orientando os professores no caminho de promover uma prática de escrita que vise o desenvolvimento das ideias, nomeadamente da imaginação e da criatividade. Neste seguimento, acreditamos que existe outro documento que poderá ajudar qualquer professor de língua estrangeira na sua lecionação: o *Marco común europeo para las lenguas* (MCER). Este documento oficial proporciona uma orientação curricular europeia e, visto que os programas do Ministério da Educação portugueses são pouco explícitos no que diz respeito à criatividade na expressão escrita, tornou-se, para nós, importante de o referir neste subcapítulo. O MCER (2002: 14) começa primeiramente por salientar a importância das atividades de expressão (escrita e oral) na vida futura dos alunos. Este documento refere que “las actividades de expresión tienen una función importante en muchos campos académicos y profesionales (presentaciones orales, estudios e informes escritos) y se les otorga un valor social determinado (las valoraciones realizadas de lo que se ha presentado por escrito o de la fluidez en la articulación de presentaciones orales)”. Observamos, portanto, que qualquer texto escrito ou oral deverá ter uma finalidade social de preparação para a vida profissional do aluno.

Este documento (2002: 64) fornece diretrizes mais detalhadas no que diz respeito à produção escrita, sugerindo como possíveis atividades as seguintes: “completar formularios y cuestionarios; escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.; producir carteles para exponer; escribir informes, memorandos, etc.; tomar notas para usarlas como referencias futuras; tomar mensajes al dictado, etc.; escribir de forma creativa e imaginativa; escribir cartas personales o de negocios, etc”. Gostaríamos de salientar o destaque que é dado à expressão criativa e imaginativa do aluno, podendo ser aplicada na maioria das atividades propostas, como é

o caso da escrita de artigos, de cartas e da produção de cartazes. Interessante será verificar que existe o seguinte descritor específico para a escrita criativa:

ESCRITURA CREATIVA	
C2	Escreve histórias atrativas y descripciones de experiencias con claridad y fluidez, y con un estilo adecuado al género literario elegido.
C1	Escreve descripciones y textos imaginarios de forma clara, detallada y bien estructurada, con un estilo convincente, personal y natural, apropiado para los lectores a los que van dirigidos.
B2	Escreve descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido.
	Escreve descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad. Sabe escribir una reseña de una película, de un libro o de una obra de teatro.
B1	Escreve descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad. Escreve relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados.
	Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado. Puede narrar una historia.
A2	Escreve sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo. Escreve descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales.
	Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o el último que tuvo. Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas.
A1	Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica.

Tabela 2 (MCER, 2002: 65)

Neste descritor, constatamos que a criatividade na expressão escrita deverá ser desenvolvida desde um nível A1, correspondente ao 7.º ano, até ao final do ciclo de estudos. Deste modo, o aluno começa por escrever frases simples e curtas, reais ou ficcionais, imaginando e descrevendo uma situação ou uma pessoa. À medida que se avança nos níveis de ensino, o aluno aprenderá a descrever, de uma forma mais complexa, situações imaginárias e textos narrativos atrativos. É de salientar que este documento propõe de igual modo uma estrutura faseada da redação, nomeadamente a planificação, a execução, a avaliação e a correção. Curiosamente, estas fases só serão elaboradas a partir de um nível A2, não estando presentes no nível inferior pois o aluno, num nível A1, estará iniciando a sua aprendizagem através de estruturas frásicas básicas. Inicialmente, o aluno toma contato com a nova língua através de recursos gramaticais e frásicos que lhe permitiram, num nível posterior, relacioná-lo, combinando estruturas mais complexas.

Relativamente ao conteúdo da expressão escrita, esta breve apresentação dos programas permite orientar o professor na sua prática educativa, lembrando a funcionalidade comunicativa inerente a cada texto escrito produzido.

## **5.2. Atividades desenvolvidas no âmbito da PES**

Este subcapítulo tratará de expor e refletir sobre as aulas assistidas, relacionando as atividades desenvolvidas com os conceitos teóricos que sustentam o presente relatório. Deste modo, serão apresentadas três aulas ( uma aula dada ao 9.º B e duas dadas ao 8.º E) e uma atividade escolar elaborada pelos professores estagiários na ESQM.

Relativamente à turma do 9.º B, gostaríamos de salientar que só foram lecionadas duas aulas pois havia que repartir as mesmas pelos restantes elementos do grupo de estágio. O nono ano tem, ao longo do ano letivo, apenas um bloco de noventa minutos por semana à disciplina de Espanhol e, portanto, tínhamos consciência de que o nosso trabalho poderia ser difícil de concretizar devido à menor carga horária. Queríamos testar se a aplicação de uma metodologia de ensino centrada no desenvolvimento da capacidade escrita poderia ser trabalhada em apenas noventa minutos semanais. Outro fator tido em conta foi o de se ter verificado que os alunos tinham uma frágil capacidade em desenvolver oralmente e por escrito as suas ideias. A especificidade de ser uma turma pouco participativa e muito pouco ativa, aliciava-nos num trabalho que desenvolvesse um espírito criativo e inventivo.

A primeira aula assistida ao 9.º ano tinha o objetivo de rever as formas gramaticais dos tempos do passado, nomeadamente os Pretéritos Perfecto, Indefinido e Imperfecto. Pretendia-se ainda que os alunos aprendessem um novo tempo verbal do passado: o Pretérito Pluscuamperfecto (ver anexo 1). Optámos pela eleição desta atividade por dois motivos. Por um lado, de modo a combater a ideia pré-concebida da dificuldade em desenvolver a expressão escrita quando se tem de cumprir um programa, nomeadamente o de lecionar conteúdos gramaticais. Por outro lado, colocava-se o desafio de tornar a aquisição de um conteúdo gramatical mais estimulante, combatendo a ideia de que o funcionamento da língua não é bem recebido pelos alunos por ser



demasiado teórico. Deste modo, pretendemos que haja uma tomada de consciência de que a abordagem gramatical pode e deverá ser aplicada à expressão escrita.

Como já referido, saberíamos que seria difícil concretizar todas as fases relativas à elaboração de um texto criativo, uma vez que estávamos limitados temporalmente a um período noventa minutos. Deste modo, iniciámos a aula, estimulando a criatividade dos alunos, através de uma atividade de escrita de um pequeno texto imaginativo. Esta primeira atividade pretendeu potenciar o interesse para a matéria em estudo e a criação de um ambiente de certo mistério. Assim, foram distribuídos envelopes que continham cartões com as instruções a seguir pelos alunos (ver anexo 2). Apesar de metade da turma ter uma instrução e, a outra metade, outra, todos teriam de interpretar a mensagem instrutória sem a ajuda do professor. Quisemos suscitar a curiosidade, mas alguns alunos não perceberam bem as instruções visto que estas haviam sido dadas por escrito, em língua espanhola, sem explicação prévia. Descobrimos que os estudantes não estão preparados para este tipo de atividade de interpretação individual, encontrando-se muito dependentes das instruções dadas em voz alta pelos docentes. Deste modo, tivemos que contornar esta dificuldade, explicitando a toda a turma o que se pretendia. A aula começou com uma atividade que passamos a descrever. Pedimos aos alunos sentados à direita (grupo 1) para se levantarem e se dirigirem ao quadro, tendo-lhes sido entregue, pelo professor, um envelope que continha dois cartões: um, com as instruções e, o outro, com uma palavra. À semelhança do grupo anterior, aos alunos que continuaram sentados (grupo 2), o professor entregou-lhes outro envelope que também continha dois cartões: um, com as instruções e, outro, com uma palavra. O objetivo desta atividade foi a dos alunos seguirem as instruções constantes no cartão, ou seja, cada elemento do grupo 1 sentou-se junto do colega do grupo 2 que tinha a palavra antónima da sua. Depois regressou ao seu lugar habitual e os membros dos grupos redigiram um pequeno texto sobre o seu colega onde teria de constar a palavra que lhe havia sido atribuída. O grupo 1 escreveria um texto sobre como seria o seu colega na infância, utilizando a palavra recebida. O grupo 2 teria de escrever um texto, imaginando o que teria acontecido ao seu colega naquele dia, utilizando também a palavra que lhe tinha sido atribuída. Gostaríamos de referir que os alunos não sabiam qual a tarefa a efetuar pelos seus companheiros, suscitando assim um verdadeiro momento de curiosidade e de motivação para a escrita. No entanto, todos sabiam que tinham de escrever a um determinado emissor com um objetivo comunicacional preciso.

Veja-se que no subcapítulo 3.2. do presente relatório, os vários autores supramencionados (Amor, Vignier, Flower e Hayes) referem-se à importância de se trabalhar a expressão escrita mediante um objetivo comunicacional e um destinatário preciso. Deste modo, este tipo de jogo (ver subcapítulo 3.1.) permite ser uma atividade de pré-escrita promotora de uma motivação para os conteúdos gramaticais a estudar, neste caso, os tempos gramaticais do passado.

Relativamente à fase de planificação desta tarefa de escrita, esta foi efetuada pelo próprio professor ao lhes atribuir uma palavra chave e um objetivo comunicacional. Depois dos textos escritos, o professor pediu para que dois alunos lessem as instruções e, finalmente, toda a turma pôde descobrir a tarefa do seu par, criando mais um momento de motivação para a posterior leitura dos textos. O momento seguinte contou com a solicitação de três pares de alunos para que lessem o seu texto e, desses, a turma elegeu dois textos (ver anexo 3) para que fossem escritos no quadro.

Neste ponto, gostaríamos de salientar que os textos que apresentamos tentam desenvolver o pensamento imaginativo dos alunos, pois estes teriam de imaginar uma situação pela qual os seus companheiros teriam passado. Deste modo, os textos refletem o imaginário, verificando-se um significativo desenvolvimento das ideias. O primeiro texto, que tinha a palavra chave “claridad”, permitiu ao escrevente imaginar uma companheira que em criança tinha medo do escuro. Já o segundo texto, que tinha como referente a palavra “feliz”, desenvolveu a sua imaginação através da simulação de uma possível situação de felicidade. Posteriormente, houve uma correção em grupo de ambos os textos, momento este que facilitou a descoberta de erros, desinibindo os alunos e facilitando a aprendizagem. Este tipo de estratégia de revisão de textos e de avaliação de erros pretendeu desenvolver a autonomia na aprendizagem dos alunos, tendo estes a oportunidade de corrigir os erros dos colegas, funcionando como motivação. Infelizmente, os restantes textos não puderam ser corrigidos em sala de aula por falta de tempo, mas o professor pediu que estes lhe entregassem as composições que foram posteriormente corrigidas com as devidas anotações e explicações de erros.

Salientamos que a expressão criativa nesta atividade, sendo mais intimista, requeria um tipo de sensibilidade a que os alunos não estão familiarizados. Acreditamos que poderá vir a ser efetuado um trabalho mais aprofundado de exploração subjetiva do mundo interior. Relativamente à coesão dos textos, consideramos que os alunos têm a

noção dos indicadores de introdução, desenvolvimento e conclusão. De salientar que nesta pequena atividade praticou-se em conjunto a expressão e a compreensão oral e escrita.

Depois desta atividade, centrámo-nos nos conteúdos gramaticais a serem aprendidos, pedindo aos alunos para que identificassem, nas composições, os tempos verbais do passado, sistematizando, no quadro, o uso e formas dos diferentes tempos. Durante esta atividade, os alunos mostraram-se interessados em perceber a construção e usos dos tempos verbais, o que facilitou, sem dúvida, a introdução ao estudo do Pretérito Pluscuamperfecto. Para tal, escrevemos no quadro a seguinte frase: “Cuando la profesora preguntó a los alumnos sobre los verbos, los alumnos ya habían hecho las composiciones”. Introduzimos, assim, o novo tempo verbal, pedindo aos alunos que identificassem os verbos sublinhados e explicassem o seu uso. No quadro, sistematizámos o Pretérito Pluscuamperfecto através de uma linha temporal, que os alunos tiveram de passar para os seus cadernos. Posteriormente, efetuaram um exercício gramatical do seu manual sobre este tempo verbal que foi corrigido oralmente. Como trabalho de casa, os alunos realizaram um exercício mais complexo de funcionamento da língua: um texto com espaços para completar com o tempo verbal do passado mais adequado.

Concluímos que esta aula foi bastante interessante pois, por um lado, permitiu estimular a criatividade e a imaginação dos alunos, e por outro, permitiu a consolidação e introdução dos tempos verbais relativos ao passado.

Relativamente às atividades desenvolvidas no 8.º E, tivemos em conta a atitude criativa e a motivação desta turma, comportamento oposto ao do 9.º ano. Como tal, acreditámos que seria um desafio desenvolver atividades centradas na promoção da criatividade na expressão escrita. Sendo uma turma ativa, as nossas estratégias pedagógicas incidiram sobre dois aspectos. Por um lado, optar por atividades de pré-escrita (ver subcapítulo 3.1.) que implicassem toda a turma para o estudo de determinadas matérias. Captar a atenção dos alunos tornava-se imperativo e, por isso, as atividades de maior receptividade foram aquelas que se centraram, inicialmente numa competência receptiva, momento que proporcionou a introspeção e calma da turma para, posteriormente, se desenvolverem as competências produtivas. Deste modo, o recurso a pequenos vídeos permitiu iniciar positivamente as aulas a fim de reunir a

turma para um objetivo comum, o de desenvolver a expressão escrita. Por outro lado, foi igualmente importante o desenvolvimento da competência social dos alunos, integrando em conjunto a vertente comportamental, cognitiva e afetiva. Assim, tornou-se necessário um ajustamento comportamental de modo a promover as dificuldades de aprendizagem, criando estratégias que permitissem uma regulação de conduta e de autocontrolo, optando-se por criar pequenos grupos de forma a promover as habilidades sociais e cognitivas.

Relativamente à turma do 8.º E, apresentaremos primeiramente uma aula com a duração de quarenta e cinco minutos. Esta aula pertencia a uma sequência relativa à temática dos meios de transporte. Nas aulas anteriores, os alunos haviam aprendido o vocabulário sobre este tema e alguns conteúdos socioculturais respeitantes ao tipo de comboios que circulam em Espanha e às principais companhias áreas espanholas. Como conteúdo funcional, foram introduzidas as estruturas frásicas para pedir e dar informações e, como conteúdo gramatical, os verbos no Pretérito Indefinido. Esta aula serviu de sistematização e conclusão de toda uma temática relacionada com as viagens (ver anexo 4). No início da aula, os alunos visualizaram o primeiro minuto de uma pequena curta-metragem intitulada “Equipaje”<sup>6</sup>, praticando assim a expressão e a compreensão oral. Este vídeo começa por apresentar uma personagem que se encontra a preparar a sua mala de viagem, contudo, em vez de colocar os seus pertences, vai pondo pequenos papéis. Este facto permitiu que os alunos se questionassem sobre o que conteriam os cartões, formulando diferentes hipóteses e apelando à imaginação de cada um. Só no final do vídeo, os alunos poderiam constatar que esses papéis correspondiam a todas as barreiras psicológicas sentidas pelo ser humano (medos, autoestima, complexos, defeitos, virtudes, sonhos..). Nesta linha, decorreu, primeiramente, uma breve exploração da cena recentemente observada, através da entrega de uma ficha de interpretação (ver anexo 5). Depois de explorado o vídeo, a professora passou o último minuto do mesmo para que os alunos pudessem desvendar o que estaria escrito nos papéis que foram postos na mala da personagem principal. Em seguida, houve um breve debate/reflexão sobre o que os alunos levam na sua “bagagem” de vida. Este momento permitiu uma aproximação na relação entre professor e alunos, contribuindo para que todo o grupo se conhecesse melhor. Foi, de facto, um momento de grande afetividade

---

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=HrvE22Fh7mM>

que pensamos ser primordial numa pedagogia de qualquer disciplina. Depois de explorada a verdadeira essência da mensagem, iniciou-se o momento de produção escrita questionando os alunos sobre o que poderiam levar na sua “mala de vida”. Para tanto, optou-se por uma atividade de planificação do texto a elaborar, na qual os alunos teriam de fazer o exercício 5.1. da ficha, completando o esquema de acordo com o que pretendiam desenvolver na sua composição. Este plano foi bastante importante pois os alunos tiveram a oportunidade de planificar os seus textos através de um conjunto de passos fornecidos pelo professor. Primeiramente, tiveram que pensar no conteúdo a ser desenvolvido, através de palavras-chave. De seguida, elaboraram, em forma de tópicos, o que deveria vir a ser desenvolvido (quais os seus sonhos e quais os seus defeitos). Este exercício, em modo de esquema e seguindo o molde de um mapa mental, é importante pois apela a uma subjetividade, motivando os alunos para a escrita e facilitando o desenvolvimento de ideias. Gostaríamos de salientar que, enquanto os alunos iam elaborando o seu esquema, a professora os ia ajudando, verificando se, por exemplo, as suas ideias não se repetiam ou se havia uma coesão entre elas. Posteriormente, pediu-se para que elaborassem o seu texto, de acordo com as suas planificações. Nesta fase, a professora atuou da mesma maneira, verificando se as ideias que os alunos iriam escrevendo, corresponderiam à planificação que havia sido efetuada. Depois de elaborada a produção escrita, foi pedido a dois ou três alunos para que lessem os seus textos (ver anexo 6). Devido à limitação do tempo, procedeu-se à correção dos textos no quadro, sendo os alunos chamados a refletir sobre as sugestões que lhes iam sendo fornecidas. Relativamente aos erros ortográficos, verificou-se que muitos deles se ficaram a dever a algumas interferências com a língua materna, a saber a anteposição do pronome pessoal nos verbos no infinitivo (“*me sentar*”), a utilização do “q” (“*quando*”) ou a especificidade do verbo *gustar* (“*me gusta mucha las otras culturas*”). Em jeito de conclusão, diremos que seria pertinente que os alunos pudessem praticar mais a produção escrita e desenvolver um maior contato com obras de língua estrangeira que lhes possibilitasse uma familiarização com as estruturas frásicas próprias da língua espanhola.

A última aula, que apresentaremos, corresponde a uma sistematização e aplicação do que os alunos foram aprendendo ao longo de toda a unidade didática *Ir de compras*. Para esta unidade, utilizaram-se dois blocos de noventa minutos e dois de quarenta e cinco minutos. Ao longo das aulas foram abordados os conteúdos lexicais

relativos às compras e os conteúdos gramaticais que correspondem ao uso dos adjetivos no grau superlativo e aos usos e formas de um novo modo verbal, o Imperativo. No final da sequência didática, os alunos tiveram de construir em pequenos grupos uma campanha publicitária para ser anunciada na rádio ou na televisão (ver anexo 7), respeitando a etapa da planificação, tão largamente analisada no subcapítulo 3.2. deste relatório. Deste modo, foi solicitada aos alunos a elaboração da planificação deste projeto final, ao longo de diferentes etapas. Primeiramente, e depois de constituídos pequenos grupos de quatro a cinco alunos, estes teriam que pensar num produto, no nome da loja onde o iriam vender e num slogan. Depois de escritos estes três aspetos numa folha, o professor entregou os materiais para a sua concretização (cartolinas, canetas de cor, tesoura...). Deste modo, deram início ao seu projeto, desenhando e escrevendo um anúncio publicitário (ver anexo 8). Numa segunda fase, os grupos escreveram um breve texto para apresentação oral com o objetivo de vender o seu produto, através de um anúncio publicitário. É ainda de referir que ao longo destes passos, o professor passava pelas mesas dos grupos, ajudando-os na construção do texto, na busca de vocabulário e sugerindo ideias. No final da aula, todos os alunos fizeram a apresentação do produto, num cenário trazido pelo professor para o efeito: a montra de uma loja (ver anexo 9). Relativamente à produção escrita, verifica-se que os alunos cumpriram os objetivos, desenvolveram as suas ideias e criaram um anúncio imaginativo. A criatividade foi alcançada: os alunos fizeram rimas, trabalharam com a linguagem e desenvolveram um produto ficcional. Contudo, foi na produção oral, ou seja, na apresentação oral deste anúncio que a criatividade alcançou o seu expoente. Os alunos defenderam a sua ideia, alcançando verdadeiramente um objetivo presente no texto publicitário: o da comercialização de um produto. Infelizmente, devido à impossibilidade de poder filmar as suas apresentações orais, fica aqui o registo.

Concluimos que esta atividade foi das mais motivantes e aliciantes pois permitiu que os alunos se mantivessem unidos, construindo em grupo e por etapas um produto. Ativou-se de maneira cooperativa a imaginação e a criatividade de ideias que foram sendo estruturadas ao longo das diferentes fases de consecução da campanha.

Visto que a leitura e a escrita constituem duas competências que em interrelação permitem um maior desenvolvimento da compreensão leitora e da expressão escrita, apresentamos, por último, uma atividade extracurricular, intitulada “Maratona e

concurso de leitura – As Palavras Chave” (ver anexo 10). Na primeira parte do relatório (ver subcapítulo 2.2.), referimos que a literacia é a capacidade de um indivíduo para compreender e usar a informação escrita de modo a desenvolver os seus próprios conhecimentos. Acreditamos que os jovens, que desde cedo, têm acesso à literatura, beneficiam de uma facilidade de aquisição de conhecimentos, ao nível da alfabetização, de uma melhoria no repertório das palavras, na tomada de decisões e num estímulo à criatividade. Note-se que aquando da leitura de um livro, o aluno vai lendo e criando a sua própria história, imaginando cenas, personagens e possíveis finais. Este processo é primordial pois estimula a inventividade de cada leitor e, conseqüentemente, deparando-se com um processo de escrita, numa considerável melhoria na construção de um texto.

Destacam-se como objetivos principais desta atividade a promoção do hábito de ler, o fomento pela partilha de leituras efetuadas, a promoção pela fruição do texto literário e a dinamização da biblioteca escolar. Deste modo, o Núcleo de Estágio do Departamento de Línguas propôs aos alunos a partilha *das suas palavras-chave*, selecionando um dos seus textos preferidos e lendo um excerto do mesmo (ver anexo 11).

Este evento organizou-se em torno de duas atividades que decorreram em simultâneo: a *Maratona de Leitura As palavras-chave*, que tinha como público-alvo toda a comunidade escolar: alunos, pais e encarregados de educação, professores e funcionários e o *Concurso de Leitura As palavras- -chave*, cujo público-alvo eram todos alunos. Depois de ouvidas as leituras expressivas, o grupo de estágio reuniu-se para apurar os vencedores de cada língua e de cada ciclo de ensino. Posteriormente, foram atribuídos diplomas e distribuídos prémios, dos quais se destacam os livros para que pudessem continuar a fomentar o seu gosto pela leitura. É ainda de salientar que a avaliação das leituras realizadas assentou nos seguintes critérios: a expressividade; a fluência; a dicção; a entoação e a capacidade de interpretação.

Acreditamos que estas quatro atividades apresentadas são exemplificativas de um trabalho que visa desenvolver o espírito de iniciativa, incutir o gosto pela escrita e promover a capacidade imaginativa dos nossos alunos.

### **5.3. Reflexão sobre a aplicação das atividades**

Relativamente à aula de Espanhol lecionada à turma do 9.º B, consideramos que o plano entregue relativo a esta aula contemplava um número de atividades adequado, tendo em conta a duração da mesma.

De um modo geral, esta turma foi participativa e os alunos estavam motivados para o estudo da nova unidade. cremos que este facto se deveu à atividade inicial, um jogo que foi um facilitador do desbloqueio da oralidade. Relativamente aos materiais apresentados, estes não foram tão variados como o desejado visto que o projetor não funcionou corretamente nesta sala de aula. No entanto, em sua substituição, utilizaram-se envelopes com cartões, para que a primeira atividade fosse motivadora. Utilizou-se também o quadro para sistematizar o conteúdo gramatical dos tempos do passado e dos verbos no Pluscuamperfecto. cremos que fomos rigorosos na explicitação dos usos e formas dos tempos do passado, referindo exemplos pertinentes.

Relativamente à aula de Espanhol lecionada à turma do 8.º E, consideramos que o plano entregue relativo a esta aula contemplava um número de atividades adequado, tendo em conta a duração da mesma. No entanto, gostaríamos de ter lecionado uma seguinte aula, que compreendesse uma fase de correção coletiva dos textos, pois pensamos que seria importante que os alunos compreendessem a importância que tem uma troca de ideias coletiva sobre os textos escritos a fim de melhorarem a sua produção escrita. Contudo, devido à impossibilidade de lecionar uma futura aula, visto que esta turma iria ter teste de espanhol na semana seguinte, optámos por corrigir em casa os textos e entregá-los posteriormente.

Esta aula teve como objetivo a revisão dos conteúdos lecionados nas aulas anteriores. Iniciámos a aula com a visualização de uma curta-metragem, fator motivador da atividade final: a de produção de um texto pessoal em que os alunos tinham de descrever os seus desejos e medos. No geral, houve um clima de interesse e de troca de afetos.

A última aula foi bastante aliciante e, podemos mesmo dizer, que nos deixou bastante surpreendidos e satisfeitos com os resultados. Após quase um ano letivo de treino da competência escrita, nomeadamente no desenvolvimento da criatividade na



expressão escrita, verificámos que os alunos consolidaram esta competência ao apresentarem ideias tão imaginativas. No geral, cremos que esta aula foi bem planificada e os materiais bem desenvolvidos. A formação de pequenos grupos resultou positivamente, na medida em que os alunos se concentraram na tarefa, colaborando em equipa. Nesta aula, os alunos aplicaram os conteúdos gramaticais e lexicais que haviam sido lecionados nas aulas anteriores, através da criação de um anúncio publicitário. Cremos que a maioria apresentou produtos muito imaginativos, aplicando os adjetivos no grau superlativo e também os verbos no imperativo. Outro aspeto positivo deveu-se ao fato da tarefa ter sido introduzida por parte, de forma a que os alunos prestassem atenção ao professor e fossem construindo faseadamente o seu texto. Trazer para a sala de aula um cenário (montra de uma loja) fez com que se sentissem mais motivados e que a atividade se aproximasse da realidade. Também foi interessante o trabalho cinestésico efetuado ao se conjugar a escrita com o desenho na criação da publicidade.

Recordemos que o desenvolvimento da criatividade na produção escrita é um trabalho que requer um treino contínuo, quer na produção escrita dos textos, quer na produção oral e no desenvolvimento de ideias mais criativas. Deste modo, observámos uma maior eficácia no aperfeiçoamento da escrita na turma de 8.º ano face à do 9.º, consequência do número de aulas lecionadas.

O evento *Maratona e Concurso de Leitura As palavras-chave* decorreu nos dias 23 e 24 de abril, no âmbito da comemoração do Dia Mundial do Livro e dos Direitos de Autor, na Biblioteca da ESQM. Gostaríamos de referir que o sucesso desta atividade, elaborada pelo grupo de estágio da ESQM, só foi possível devido ao grande apoio recebido por todos os membros da comunidade escolar. Cabe-nos destacar o apoio imensurável dado pelo departamento de línguas, nomeadamente o professor de Espanhol, Carlos Albuquerque; o professor de Português, Carlos Lopes; e a professora de Inglês, Paula Mendes. É ainda de destacar o papel que teve a diretora da escola, a Dra. Júlia Tainha. Agradecemos igualmente à turma de 10.º ano de artes que, com tanto carinho, nos preparou um cenário acolhedor onde os alunos puderam ler os seus textos (ver anexo 11). Salientamos também positivamente o papel de alguns professores que ajudaram os alunos e os apoiaram, desinibindo-os e incentivando-os na leitura.

Sem a colaboração da comunidade escolar não teria sido possível uma tão grande adesão por parte de alunos e de professores a esta atividade. Contudo

salientamos que houve uma maior participação dos alunos que pertenciam ao 3º. ciclo de ensino face aos alunos do secundário. Acreditamos que um dos fatores que deu origem ao decréscimo da motivação no nível de ensino superior se deveu às condições de ensino, mais focadas nos conteúdos e menos flexíveis para atender aos interesses dos alunos. Esta constatação é importante pois poderá fornecer uma possível linha de estudo e um alerta a professores para que não descurem a sensibilidade literária que existe em cada aluno. É também de destacar que não houve um único pai/encarregado de educação que participasse nesta atividade, apesar de todos terem sido convidados pela direção da escola. Consideramos importante que também os pais participem nas atividades escolares, de modo a que haja um envolvimento de todos na aprendizagem.

Podemos concluir que as atividades descritas foram bastante motivadoras, havendo uma forte preocupação em diversificar os recursos utilizados – imagens, vídeos, textos publicitários, textos literários, entre outros -, no sentido de enriquecer a aprendizagem. Poder-se-á perguntar sobre a não utilização do manual escolar. Gostaríamos de referir que este recurso foi utilizado em outras aulas, nomeadamente na unidade *Ir de compras*, em que os alunos resolveram diversificados exercícios de aquisição de vocabulário e de sistematização gramatical. Contudo, há que referir que, na sua generalidade, os manuais apresentam algumas lacunas no que diz respeito a exercícios de produção textual, nomeadamente, exercícios que apelam à prévia planificação de um texto ou de escrita de textos que permitam desenvolver a criatividade. Deste modo, um dos objetivos desta opção foi a de levar os alunos a perceberem que o manual é apenas um guia orientador da aprendizagem e, que qualquer material, desde que adequado e bem explorado em contexto, pode ser uma mais valia na aprendizagem.

## CONCLUSÃO

Pretendeu-se com este relatório de caráter teórico-prático refletir sobre a utilização de diferentes estratégias e atividades pedagógicas que pudessem fomentar a criatividade na produção escrita.

A observação das aulas foi um alicerce fundamental para que pudéssemos refletir sobre a nossa prática pedagógica. Pudemos confirmar que a valorização dada ao ensino da expressão escrita tem vindo a ser uma preocupação por parte dos professores. Também as atividades promovidas por estes foram promotoras de uma formação do aluno enquanto cidadão. É, ainda, gratificante verificar na prática pedagógica o uso da competência escrita em simultâneo com as demais competências de forma a promover todas as capacidades dos nossos alunos.

Foi muito enriquecedor participar no projeto da escola, que convida a que os alunos vivam numa ligação com a sua comunidade escolar, desenvolvendo projetos e participando ativamente no seu processo de aprendizagem.

Ao longo da nossa prática, tentámos introduzir métodos de aprendizagem da competência escrita que permitissem aos alunos melhorar, pela prática e de forma gradual, a sua expressão escrita. Para tal, valorizou-se um trabalho faseado que incluiu três momentos: a planificação do texto, a sua escrita e, finalmente, a revisão. Ao longo do processo de escrita, foi igualmente estimulada a criatividade dos alunos para que os seus textos se fossem construindo de uma maneira original.

No entanto, há ainda um largo caminho a percorrer no que concerne ao desenvolvimento da expressão escrita. Apontamos, para isso, sugestões ao nível de atividades e estratégias, uma vez que os programas de ensino apresentam lacunas no que diz respeito ao desenvolvimento da criatividade. Esta “missão” pode ser, por vezes, árdua, pois poderá demorar vários blocos a ser concretizada e, quando há um programa a cumprir, esta tarefa é simplificada em detrimento de outras. Contudo, foi com bastante satisfação que verificámos que esta prática é exequível nos vários níveis de ensino com os quais trabalhámos e, com a adequada motivação para a escrita, os alunos sentir-se-ão confiantes e aliciados.

Como sugestão de trabalho, quer em língua materna, quer em língua estrangeira, será importante a criação de um bloco mensal de noventa minutos, na promoção da competência escrita. Nesta sessão, os textos a concretizar poderão ser efetuados de forma coletiva, e no final do ano letivo, poderão ser compilados em livro. Com este tipo de atividades, os alunos ficarão certamente motivados para a aprendizagem de uma língua e para o desenvolvimento de uma expressão literária.

Para finalizar, gostaríamos ainda de acrescentar que, depois de terminado o presente relatório, conseguimos ver o quanto este trabalho nos permitiu crescer, não só enquanto pessoas, mas também enquanto profissionais determinados a aplicar futuras estratégias que permitam cativar os alunos e tornar mais eficaz o processo de ensino/aprendizagem da expressão escrita.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1997) *Espanhol, programa e organização Curricular*, Ensino Básico 3.º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de educação básica
- AA.VV. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação
- AA.VV. (2013). *Metas Curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação
- Amabile, T. (2012). *Componential theory of creativity*. Acedido a 12 de maio de 2015:  
<http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/12-096.pdf>
- Amor, E. (2006). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores
- Antunes, I. (2005). *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial
- Arjonilla, E. (1991). Lengua y cultura en la clase de E/LE: el uso de la publicidad. *Actas del III Congreso Internacional ASELE*. Málaga: S. Peydró e A. Moraga, 263 a 276
- Ávila, P., Nico, M. e Pacheco, P. (2011). *As competências dos alunos*. Acedido a 2 de abril de 2015:  
[file:///Users/Leonor/Downloads/RELAT%C3%93RIO\\_PISA\\_2009\\_\(Dez\\_2011\).pdf](file:///Users/Leonor/Downloads/RELAT%C3%93RIO_PISA_2009_(Dez_2011).pdf)
- Bach, P. (1987). *O prazer na escrita*. Rio Tinto: Edições Asa
- Barbeiro, L. (s.d.). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Barthes, R. (1973). *O prazer do texto*. Paris: Éditions du Seuil
- Barroso, M. e Mandarino, M. (2006). *Reorientação curricular: linguagens e códigos*. Rio de Janeiro : Secretaria de Educação
- Bellón, M. (1998). *Descubrir la creatividad: desaprender para volver a aprender*. Barcelona: Vicens Vives
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M<sup>a</sup>. e Magalhães, V. (2012). *Metas curriculares de português: ensino básico*. Acedido a 20 de abril de 2015, em:  
[Metas Curriculares de Português do Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos](#)

- Cabral, M. (2004). A escola promove o desenvolvimento das competências de literacia? In Cabral (org). *Para o ensino da leitura e da escrita*. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/CELL
- Carbonell, A. e Watts, F. (2007). Perspectiva histórica de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas para fines específicos. *Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*. 13. 65-84. Castellón: AELFE.
- Carvalho, J. (1999). *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho
- Casal, I. (1999). La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE: caracterización y aplicaciones. *Actas del X Congreso Internacional ASELE*. Cádiz: M. Figueroa, C. Cantos, J. Ruiz, M. Zancarrón e F. Fernández, 941 a 954
- Castillo, J. (1979). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Playor
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Madrid: Paidós
- Ceia, C. *E-dicionário de termos literários*. Acedido a 20 de abril de 2015, em:  
[http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=1014&Itemid=2](http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=1014&Itemid=2)
- Chamorro, J. (2012). La creatividad en el aula. In *Revista Unimar*, nº 59. Universidad estadual de Maringá: Maringá, 105 a 117
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD – Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya, S.A.
- Corpas, J. (2000). La utilización del vídeo en el aula de E/LE: el componente cultural. *Actas del XI Congreso Internacional ASELE*. Zaragoza: M. Zorraquino e C. Pelegrín, 785 a 791
- Craft, A. (2000). *Creativity across the primary curriculum: framing and developing practice*. Londres: Routledge
- Elisondo, R., Donolo, D. e Rinaudo, M. (2009). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. In *Revista de docencia universitaria*, vol. 7. Valencia: REDU, 2 a 16

Ferreira, J. e Rezende, D. (2013). Objetos de aprendizagem: criatividade aplicada aos processos educativos. In V. Ulbrich, T. Vanzin, A. Silva e R. Batista (orgs). *Contribuições da criatividade em várias áreas do conhecimento*. Acedido a 15 de maio de 2015:

[http://www.academia.edu/9139784/\\_eBook\\_-\\_PDF\\_Contribui%C3%A7%C3%B5es\\_da\\_criatividade\\_em\\_diferentes\\_%C3%A1reas\\_do\\_conhecimento](http://www.academia.edu/9139784/_eBook_-_PDF_Contribui%C3%A7%C3%B5es_da_criatividade_em_diferentes_%C3%A1reas_do_conhecimento)

Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do português língua materna*. Porto: Edições Asa

Fonseca, F. (1994). *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto: Porto Editora

Frank, C., Rinvoluti, M. e Gila, P. (2012). *Escritura creativa*. Madrid: SGEL

Guimarães, M. (1999). Linguagem publicitária na escola: em busca do prazer nas aulas de língua portuguesa. *Os múltiplos usos da língua*. Maceió: Edufal

Lubart, T. (2003). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed Editora

Ministério da educação. (2001). *Resultados do estudo internacional*. Acedido a 2 de abril de 2015, em:

<http://www.oecd.org/portugal/33685403.pdf>

Miranda, F. (2007). Marcadores de gênero: uma pista para identificar a ficcionalização de gêneros textuais. In *Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, Brasil: Tubarão

Morán, J. (1995). O vídeo na sala de aula. In *Comunicação e educação 2*. São Paulo: CCA

Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação. In *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote

Scheyerl, D. e Siqueira, S. (org.) (2012). *Materiais didáticos: para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA

Schneuwly, B. e Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. In M. Dabène e G. Ducancel (orgs). *Pratiques Langagières et enseignement du français à l'école*. Acedido a 18 de abril de 2015:

<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS015.pdf>

Vigner, G. (1982). *Écrire Éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris:

CLE International

- Tena, R. (1996). Utilización didáctica del vídeo. In *II Jornadas sobre Medios de Comunicación*. Recursos y Materiales para la Mejora Educativa: Sevilla
- Tamarozzi, E. e Costa, R. (2008). *Educação de jovens e adultos*. Curitiba: IESDE Brasil
- Tornero, Y. (2009). *Las actividades lúdicas en la clase de E/LE: ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*. Madrid: Edinumen
- Rincón, A. (2002). La literatura a través de la publicidad: un instrumento de mediación cultural en el aula de lengua extranjera. In *Publicaciones*, vol. 32. Granada: Universidad de Granada
- Sim-Sim, I. (2002). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*. Acedido a 15 de maio de 2015:  
<https://fatimavale.files.wordpress.com/2010/03/desenvolver-a-linguagem-aprender-a-lingua.pdf>
- Sternberg, R. (2006). *The nature of creativity*. Acedido a 9 de abril de 2015:  
[http://www.cc.gatech.edu/classes/AY2013/cs7601\\_spring/papers/Sternberg\\_Nature-of-creativity.pdf](http://www.cc.gatech.edu/classes/AY2013/cs7601_spring/papers/Sternberg_Nature-of-creativity.pdf)
- Zuluaga, U. (2006). *La imagen, una mirada por construir*. Universidad de Medellín: Sello Editorial



## **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

9.º Curso Grupo B

Clase número

*Duración:* 90 min.

*Fecha:* siete de abril de 2015

*Plan de clase: “Tú, más joven. Tú, hoy”.*

### **TABLA**

<b>Paso nº</b>	<b>Tiempo estimado</b>	<b>Actividad del profesor</b>	<b>Actividad de los alumnos</b>	<b>Interacción</b>	<b>Destrezas</b>	<b>Recursos/ Medios/ Apoyos</b>	<b>Contenidos (de varios tipos, léxicos, gramaticales culturales...)</b>
<b>Uno</b>	<b>3’</b>	<b>Preguntar a un alumno por los números de la</b>	<b>Contestar al profesor</b>	<b>P→A</b>	<b>EE CO</b>	<b>Pizarra Rotulador</b>	<b>Contenidos léxicos: días de la</b>

		lección y abrirla.	Escribir la lección				semana, meses y números cardinales.
Precalentamiento							
Dos	7'	Pedir a todos los alumnos que estén sentados en la silla derecha se levanten y se dirijan a la pizarra mientras el profe se les entrega un sobre.	Ir a la pizarra	P→A A→P	EO CE CO	Sobres Tarjetas	Contenidos léxicos: vocabulario sobre la descripción psicológica

		<p><b>Entregar a los alumnos que estén sentados otro sobre.</b></p> <p><b>Pedir a los alumnos que lean silenciosamente las instrucciones que están en el sobre.</b></p>	<p><b>Leer silenciosamente el contenido del sobre</b></p>				
--	--	---	---	--	--	--	--

Desarrollo							
tres	20'	Pedir a los alumnos que sigan las instrucciones del sobre (los alumnos que están en la pizarra tendrán que descubrir la tarjeta correspondiente a la suya, sentándose en el pupitre durante 30's, después tendrán que ir a	Seguir las instrucciones del sobre  Escribir el texto	P→A  A→P	CO  EO  CE  EE	Sobres  Tarjetas  Cuaderno  Bolígrafo	<p>Contenidos léxicos: vocabulario sobre la descripción psicológica</p> <p>Contenidos funcionales:</p> <p>Presentar a su compañero</p>

		su pupitre y enseguida todos tendrán que escribir un texto)					<b>Contenidos gramaticales:</b>  <b>Los verbos del pasado</b>
cuatro	15'	Pedir a dos alumnos (los que tenían diferentes sobres) que expliquen a sus	Explicar a sus compañeros las instrucciones	<b>P→A</b>  <b>A→A</b>	<b>CO</b>  <b>EO</b>  <b>CE</b>	<b>Sobres</b>  <b>Tarjetas</b>  <b>Cuaderno</b>  <b>Bolígrafo</b>	<b>Contenidos léxicos:</b> <b>vocabulario</b> <b>sobre la</b> <b>descripción</b> <b>psicológica</b>

		<b>compañeros las instrucciones de su sobre</b>  <b>Pedir a 3 o 4 parejas que lean sus textos.</b>	<b>Lectura de sus textos</b>				<b>Contenidos funcionales:</b>  <b>Presentar a su compañero</b>  <b>Contenidos gramaticales:</b>  <b>Los verbos del pasado (Pretérito indefinido, Pretérito imperfecto y</b>
--	--	--	------------------------------	--	--	--	--

							<b>Pretérito perfecto)</b>
<b>cinco</b>	<b>11'</b>	<b>Escribir dos composiciones en la pizarra</b>  <b>Corrección en grupo de los textos</b>  <b>Pedir a los alumnos que identifiquen los verbos (tiempos del pasado)</b>	<b>Prestar atención al profesor</b>  <b>Corrección de los textos</b>  <b>Identificar los tiempos del pasado (Pretérito</b>	<b>P→A</b>  <b>A→A</b>  <b>A→P</b>	<b>CO</b>  <b>EO</b>  <b>CE</b>  <b>EE</b>	<b>Pizarra</b>  <b>Bolígrafo</b>	<b>Contenidos gramaticales:</b>  <b>Los verbos del pasado (Pretérito indefinido, Pretérito imperfecto y Pretérito perfecto)</b>



			<b>indefinido,  Pretérito  imperfecto y  Pretérito  perfecto)</b>				
seis	12'	Escribir la siguiente frase en la pizarra: “cuando la profesora <u>preguntó</u> a los alumnos sobre los verbos, los alumnos ya <u>habían hecho</u> las composiciones”	Leer la frase y subrayar los verbos	P→A A→A A→P	CO EO CE	Pizarra Bolígrafo	Contenidos gramaticales:  Los verbos del pasado  El Pluscuamper fecto de indicativo

		<p>Pedir a un alumno para que lea la frase y subraye los verbos</p> <p>Explicar en la pizarra el nuevo tiempo verbal, a través de una línea temporal</p>	<p>Prestar atención al profesor</p>				
siete	12'	<p>Pasar al cuaderno la línea temporal</p>	<p>Pasar al cuaderno la línea temporal</p>		EE	<p>Pizarra</p> <p>Bolígrafo</p>	<p>Contenidos gramaticales:</p>

		con la sistematización del Pluscuamperfecto				Cuaderno	Los verbos del pasado  El Pluscuamperfecto de indicativo
ocho	7'	Pedir a los alumnos que abran el manual en la página 90 y que hagan el ejercicio 1  Pedir a los alumnos que corrijan el	Hacer el ejercicio 1, página 90  Corregir oralmente el ejercicio		EE  CO  CE  EO	Pizarra  Bolígrafo  Cuaderno  Manual	Contenidos gramaticales:  El Pluscuamperfecto de indicativo

		<b>ejercicio oralmente</b>					
<b>nueve</b>	<b>3'</b>	<b>Escribir los contenidos</b>	<b>Escribir los contenidos en su cuaderno</b>	<b>P→A A→P</b>	<b>CO EE</b>	<b>Pizarra Cuaderno</b>	<b>Contenidos léxicos:</b>  <b>vocabulario sobre la descripción psicológica</b>  <b>Contenidos gramaticales:</b>  <b>Los verbos del pasado</b>  <b>El Pluscuamper</b>

							fecto de indicativo
--	--	--	--	--	--	--	------------------------

**Contenidos:**

*Elaboración de un texto creativo: “Tú, más joven. Tú, hoy”. El Pluscuamperfecto de indicativo: usos y formas.*

**Deberes:** página 91, ejercicio 1.

## ANEXO 2

**Feliz**

**Triste**

**Batalla**

**Día**

**Noche**

**Paz**

**Bravo**

**Miedoso**

**Claro**

**Oscuro**

**Valiente**

**Cobarde**

**Raro**

**Normal**

**Duro**

**Blando**

**Callado**

**Hablador**

**Fuerte**

**Débil**

**Derrota**

**Triunfo**

**Fácil**

**Difícil**

**Guerrero**

**Pacífico**

**Agradable**

**Desagradable**

**Dormido**

**Despierto**

**Horrendo**

**Admirable**

Primero, muévete por el aula en busca de un compañero que tenga el antónimo de tu palabra; puedes enseñar la tarjeta pero no debes hablar. Una vez que hayas encontrado a tu pareja, siéntate con ella y permaneced en silencio durante 30 segundos. Después, vuelve a tu silla y escribe sobre cómo crees que era tu pareja en la infancia, (tú decides la edad). Ten en cuenta que el escrito no debe sobrepasar 15 líneas, debe contener las dos palabras que te han tocado y debe ser creativo e imaginativo. Luego, espera por las restantes instrucciones del profesor.

Primero, espera en tu silla por el compañero que tenga el antónimo de tu palabra; puedes enseñar la tarjeta pero no debes hablar. Una vez que tu compañero te haya encontrado, siéntate con él y permaneced en silencio durante 30 segundos. Después de que él haya vuelto a su silla, escribe una historia inventada que haya ocurrido hoy a tu compañero (debes utilizar la palabra que te ha tocado). Ten en cuenta que el escrito no debe sobrepasar 15 líneas y debe ser creativo e imaginativo. Luego, espera por las restantes instrucciones del profesor.

### ANEXO 3

GONFALO GONDI N°9 PENSAR: CLARIDAD

Érase una vez una niña llamada Catarina; tenía 4 años y estaba en la guardería. Era casi de noche y el sol desapareció y con la falta de luz y claridad Catarina empezó a llorar hasta que su madre le habló:

- Es la noche, mi cariño.

Catarina piensa y piensa qué será noche: ¿qué es eso?

Debe ser cuando el sol pierde su fuego.

Después de tanto pensar, llegaron a casa y cuando entraron su madre le dijo:

- Noche es la altura perfecta para dormir pues los ángeles vienen para junto de los niños y los guarderías.

Con esto, Catarina fue feliz en su cama dormida, deseando tener como amigos sus pequeños ángeles.

Texto 1

Evelina Monteiro

Moisés, 7 de Abril 2015

Actividades: palabra "feliz"

Hoy Coelota ha tenido una mañana muy feliz. Primer Primer, se ha despertado con su música preleido. Después, su madre le ha cocinado un maravilloso desayuno: zumo de naranja, un vaso de leche y dos tostadas con mantequilla. Algunos minutos después, se ha duchado oyendo un poco más de música porque eso le da mucha energía. También ha vestido su faldita más bonita y se ha puesto los pendientes que su abuela le ha ofrecido. Es una chiza muy <sup>vendida</sup> operada! Al final, ~~se~~ cuando iba a salir de casa, su padre le ha dado algún dinero para ir a comprar con sus amigos después de las ~~etapas~~ clases. Coelota estaba muy feliz y deseaba tener ~~también~~ también ~~un~~ un día muy feliz.

Texto 2



## ANEXO 4

8.º Curso Grupo E

Clase número treinta y tres

**Duración:** 45 min.

**Fecha:** veintisiete de enero de 2014

**Plan de clase:** *Los Medios de transporte.*

### TABLA

Paso nº	Tiempo estimado	Actividad del profesor	Actividad de los alumnos	Interacción	Destrezas	Recursos/ Medios/ Apoyos	Contenidos (de varios tipos, léxicos, gramaticales culturales...)
Uno	4'	Preguntar a un alumno por los contenidos del aula anterior.  Preguntar a un alumno por los números de la	Contestar al profesor  Escribir los contenidos del aula anterior	P→A	EE  CO	Pizarra.  Rotulador.	<b>Contenidos léxicos:</b> días de la semana, meses y números cardinales.

		lección	Escribir la lección				
<b>Precalentamiento</b>							
<b>Dos</b>	4'	<p>Escribir en la pizarra el nombre del corto</p> <p>Preguntar a los alumnos sobre qué tratará el corto que tiene como título “El equipaje”</p>	Contestar al profesor	<b>P→A</b> <b>A→A</b>	EE EO	Cuaderno	<b>Contenidos léxicos:</b>  vocabulario relacionado con el tema de los medios de transporte (el aeropuerto, la maleta, la facturación...)
<b>Desarrollo</b>							
<b>tres</b>	15'	Entregar la ficha sobre el corto a los alumnos y escribir la respuesta a la pregunta 1 en la pizarra.	Escribir la respuesta en la ficha	<b>P→A</b> <b>A→P</b>	EO CO EE	Ficha Pizarra Video	

		<p>Pasar los primeros minutos del vídeo y pedirles que contesten a las preguntas n.º 2 y 3</p> <p>Corregir la 2ª y 3ª pregunta en la pizarra</p>	<p>Ver el vídeo</p> <p>Contestar a la 2ª y 3ª pregunta</p> <p>Copiar la respuesta al cuaderno</p>				<p><b>Contenidos léxicos:</b></p> <p>vocabulario relacionado con el tema de los medios de transporte (el aeropuerto, la maleta, la facturación...)</p>
cuatro	3'	<p>Pedir a los alumnos para que hagan la 4ª pregunta en parejas</p> <p>Pedir a un alumno que</p>	<p>Hacer la 4ª pregunta y contestar al profesor</p> <p>Ir a la pizarra</p>	<p><b>P→A</b></p> <p><b>A→P</b></p>	<p>EO</p> <p>CO</p> <p>EE</p>	<p>Ficha</p> <p>Pizarra</p> <p>Video</p>	

		<p>escriba su respuesta en la pizarra</p> <p>Pasar los últimos minutos del vídeo</p>	<p>escribir la respuesta, los restantes alumnos la escriben en la ficha</p> <p>Ver el vídeo</p>				<p><b>Contenidos léxicos:</b></p> <p>vocabulario relacionado con el tema de los medios de transporte (el aeropuerto, la maleta, la facturación...)</p>
cinco	13'	<p>Pedir a los alumnos que reflexionen sobre el final del video</p> <p>Pedir hagan un texto sobre lo que llevan en su “maleta”, haciendo una planificación del texto (ejercicio</p>	<p>Reflexionar sobre el final del vídeo</p> <p>Hacer la planificación del texto</p>	<p><b>P→A</b></p> <p><b>A→P</b></p>	<p>CO</p> <p>EE</p>	<p>Ficha</p> <p>Cuaderno</p>	

		5.1.)  Pedir a los alumnos que escriban su texto (5.2.)	Escribir el texto				
seis	4'	Pedir a los alumnos que lean sus textos	Leer los textos	P→A  A→P	CO  EE  EO	Ficha  Cuaderno	<b>Contenidos léxicos:</b>  vocabulario relacionado con el tema de los medios de transporte (el aeropuerto, la maleta, la facturación...)

siete	2'	Escribir los contenidos	Escribir los contenidos en su cuaderno	<b>P→A</b> <b>A→P</b>	CO EE	Pizarra Cuaderno	<b>Contenidos léxicos:</b>  vocabulario relacionado con el tema de los medios de transporte (el aeropuerto, la maleta, la facturación...)
-------	----	-------------------------	--	--------------------------	----------	---------------------	---

**Contenidos:**

*Visualización de un cortometraje: "Equipaje" y ejercicios de interpretación*



Escola Secundária Quinta do Marquês

Ficha de Trabalho de Español – 8º curso

2014/2015

Nombre: \_\_\_\_\_ N.º

# I

1. Vas a observar un cortometraje de Axier González, un guionista catalán. Este cortometraje tiene como título “Equipaje”. ¿De qué crees que trata este vídeo?

---

---

---

2. Este vídeo retrata algunos espacios. ¿Cuáles son los espacios donde se desarrolla la acción?

---

---

---

3. Ordena las imágenes, colocando en los círculos los números del 1 al 6, según el orden que corresponda en el vídeo.



**4. El personaje pone en su maleta unos papeles. ¿Para qué servirán esos papeles? ¿Qué llevarán escrito?**

---

---

---

**5. Ahora vas a ver los últimos minutos del cortometraje.**

**5.1. Todas las personas llevan en su maleta diferentes aspectos de su vida. Elabora una planificación del texto que irás posteriormente a escribir ( 50 a 80 palabras) en que digas lo que tú llevas en tu maleta.**

**Plan:**

Objetivo (palabras clave):

---

---

---

**Introducción :**

---

---

---

**Desarrollo:**

1 argumento (sueños)

---

---

---

2 argumento (defectos)

---

---

---



## 5.2. Escribe ahora tu texto:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



Buen Trabajo  
Profesora en prácticas:  
Maria Leonor Silva

## ANEXO 6

5. Ahora vas a ver los últimos minutos del cortometraje.

5.1. Todas las personas llevan en su maleta diferentes aspectos de su vida. Elabora una planificación del texto que irás posteriormente a escribir ( 50 a 80 palabras) en que digas lo que tú llevas en tu maleta.

**Plan:**

Objetivo (palabras clave):

Lo que llevo en mi maleta.

**Introducción :**

maleta llevo la amistad y la paz y...

**Desarrollo:**

1 argumento (sueños)

ir a una playa - llevar cosas buenas.

2 argumento (defectos)

contaminación

polución, pobreza, contaminación, guerras.

## 5.2. Escribe ahora tu texto:

Llevo todas las cosas en mis maletas. Ellos van siempre llenas y casi que ~~tengo~~ <sup>me</sup> ~~señalo~~ <sup>señalo</sup> encima para las poder limpiar. Allí llevo mis sueños y deseos.

Si fuera a viajar por ejemplo <sup>a</sup> por una playa llevaría los cambios y desechos que me ~~visitan~~ <sup>visitan</sup> mucho. Allí ~~encontraría~~ <sup>coleccionaría</sup> alguien y me enamoraría. ~~Apararía~~ <sup>podría</sup> una flor y la pondría en mis fotos. Deseo unas días ~~monederos~~ <sup>sin problemas</sup>.

Por ~~no~~ <sup>ponería</sup> ~~querería~~ <sup>contaminación</sup> llevar en mis maletas cosas malas y las pondría en la basura, como por ej. la polución, la pobreza, las miras que me tienen a los y las guerras. También quiero dejar un gran defecto mío: la ~~basura~~ <sup>basura</sup>, pues ~~cuando~~ <sup>cuando</sup> por algo ~~no~~ <sup>quiero</sup> conseguirla. Pero ~~por~~ <sup>a</sup> veces es difícil y debemos seguir otros caminos. Así es mi maleta!



Buen Trabajo

Profesora en prácticas



5. Ahora vas a ver los últimos minutos del cortometraje.

5.1. Todas las personas llevan en su maleta diferentes aspectos de su vida. Elabora una planificación del texto que irás posteriormente a escribir ( 50 a 80 palabras) en que digas lo que tú llevas en tu maleta.

**Plan:**

Objetivo (palabras clave):

hablar de mi: mis sueños y mis defectos

**Introducción :**

Soy un chico bastante soñador. Yo creo que soñar es lo más valioso que el hombre puede tener pues sin nuestros sueños la vida sería aburrida.

**Desarrollo:**

1 argumento (sueños)

- jugar una simulación de combate
- Vivir en otro país
- Viajar

2 argumento (defectos)

- Tengo fobias
- Pereza
- Soñar demasiado



5.2. Escribe ahora tu texto:

Soy un chico bastante soñador. Sueño mucho  
pues me hace más feliz y <sup>cerano</sup> próximo de realizarlo.  
Llevo siempre en mi maleta los sueños de  
poder jugar una simulación de combate con  
armas que disparan balancitos de plástico.  
Si, quería un día poder ayudar en la guerra  
y ser un soldado famoso.

También quería vivir en otro país y poder  
viajar mucho. Me gustan mucho las otras culturas  
y los otros países. Así que me gustaría viajar por  
el mundo y poder llevar mis fobias para dejar allí.  
Creo que sueño demasiado y ya lo sé, pero ¿qué malo ~~esto~~  
lo hace? ser soñador es importante para tener  
objetivos. También quería dejar de ser perezoso y  
ser más activo.



Buen Trabajo  
Profesora en prácticas:  
Maria Leonor Silva

**ANEXO 7**

8.º Curso Grupo E

Clase número ....

*Duración:* 45 min.

*Fecha:* veintiuno de abril de 2015

*Plan de clase: Presentación de un producto*

**TABLA**

<b>Paso nº</b>	<b>Tiempo estimado</b>	<b>Actividad del profesor</b>	<b>Actividad de los alumnos</b>	<b>Interacción</b>	<b>Destrezas</b>	<b>Recursos/ Medios/ Apoyos</b>	<b>Contenidos (<i>de varios tipos, léxicos gramaticales culturales...</i>)</b>
<b>Uno</b>	<b>2'</b>	<b>Preguntar a un</b>	<b>Contestar al</b>	<b>P→A</b>	<b>EE</b>	<b>Pizarra</b>	<b>Contenidos</b>

		alumno por los números de la lección y abrirla.	profesor  Escribir la lección		CO	Rotulador	léxicos: días de la semana, meses y números cardinales.
<b>Precalentamiento</b>							
<b>Dos</b>	<b>10'</b>	Formar los grupos :  4/5 alumnos por grupos   Decir a los alumnos que tendrán 5 minutos para pensar en un producto, en un nombre de la tienda donde lo	Formar los grupos   Pensar en un producto  Escribir el nombre de la tienda  Escribir un	P→A  A→P  A→A	EO  CE  CO  EE	Cuaderno  Bolígrafo	Contenidos léxicos:  vocabulario relacionado con la publicidad, sus productos y tiendas   Contenidos gramaticales:  Los superlativos

		<p>van a vender y en un eslogan</p> <p>Ir a cada grupo ver lo que están haciendo y ayudándoles</p>	eslogan				El imperativo
Desarrollo							
tres	15'	<p>Entregarles los materiales</p> <p>Pedir que construyan su tienda (el escenario) y que preparen una breve</p>	<p>Recibir los materiales</p> <p>Construir su "empresa"</p>	<p>P→A</p> <p>A→P</p> <p>A→A</p>	<p>CO</p> <p>EO</p> <p>CE</p> <p>EE</p>	<p>Manual</p> <p>Cuaderno</p> <p>Pizarra</p> <p>Rotuladores</p> <p>Tienda</p> <p>Revistas</p>	<p>Contenidos léxicos: vocabulario relacionado con la publicidad: eslogan, consumidor, anuncio, logotipo...</p>



		<p>presentación oral con el objetivo de vender su producto a través de un anuncio publicitario (máximo 3 minutos a cada grupo). Decirles que la presentación podrá ser hecha por el jefe del grupo o por todos.</p>				<p>Tijeras (...)</p>	<p>Contenidos gramaticales:  Los superlativos  El imperativo  Contenidos socioculturales:  Construcción de un negocio</p>
cuatro	15'	Pedir a los alumnos que presenten a su producto como si fuera un anuncio publicitario que irá	Presentaciones orales	<p>P→A  A→P</p>	<p>CO  EO  CE  EE</p>	<p>Manual  Cuaderno  Pizarra  Rotulador</p>	<p>Contenidos léxicos:  vocabulario relacionado con la</p>

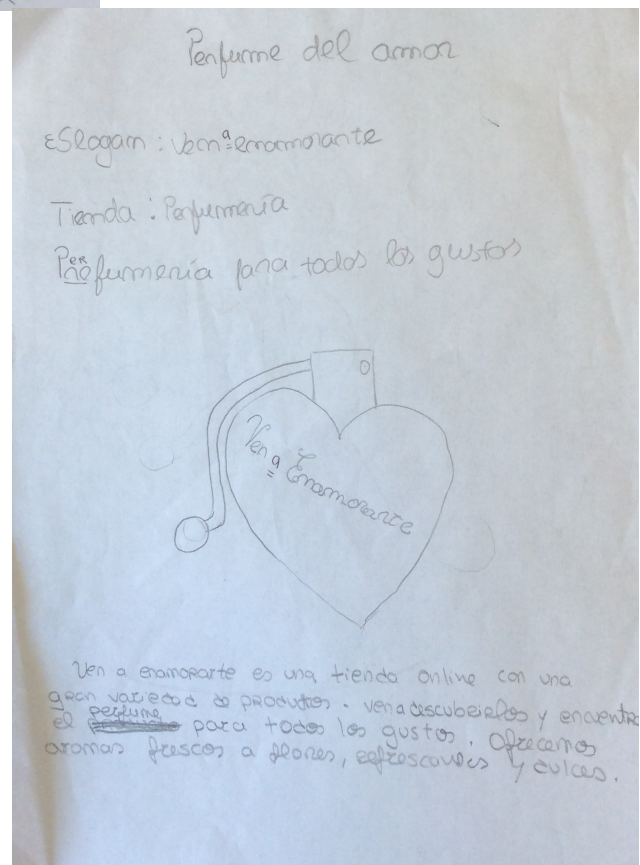
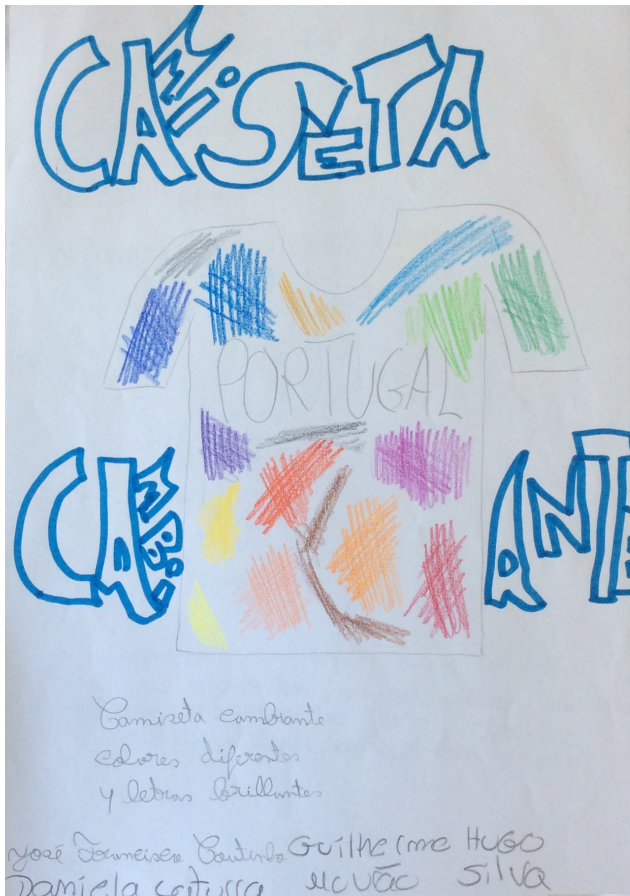
		<p><b>aparecer en la televisión (máximo 3 minutos a cada grupo)</b></p>				<p><b>es</b></p> <p><b>Tienda</b></p> <p><b>Revistas</b></p> <p><b>Tijeras</b></p> <p><b>(...)</b></p>	<p><b>publicidad:</b></p> <p><b>eslogan,</b></p> <p><b>consumidor,</b></p> <p><b>anuncio,</b></p> <p><b>logotipo...</b></p> <p><b>Contenidos gramaticales:</b></p> <p><b>Los superlativos</b></p> <p><b>El imperativo</b></p> <p><b>Contenidos socioculturales:</b></p> <p><b>Construcción de un negocio</b></p>
--	--	---	--	--	--	--	--

cinco	3'	Escribir los contenidos	Escribir los contenidos en su cuaderno	P→A A→P	CO EE	Pizarra Cuaderno	<p>Contenidos léxicos: vocabulario relacionado con la publicidad: eslogan, consumidor, anuncio, logotipo...</p> <p>Contenidos gramaticales: El imperativo y los superlativos</p>
-------	----	-------------------------	--	------------	----------	---------------------	--

**Contenidos:**

***Presentación de un producto en un anuncio publicitario***

## ANEXO 8



## ANEXO 9



---

Promover o hábito de ler.

Promover a fruição do texto literário.

## Dinamizar a Biblioteca da escola.

Tel: 214 573 394  
Fax: 214 587 688  
<http://www.esqm.pt>

Núcleo de Estágio de Português,  
Espanhol e Inglês:

João Teixeira  
Leonor Passos  
Marco Barbini

Professores Carlos Lopes, Carlos  
Albuquerque e Paula Mendes

Departamento de Línguas  
e  
Biblioteca Escolar



*Maratona e Concurso  
de Leitura  
As palavras-chave*



*Maratona e Concurso de Leitura  
As palavras-chave*

REGULAMENTO

Todos temos as nossas palavras-chave.

As palavras-chave abrem-nos as portas do conhecimento do outro e de nós próprios, ajudam-nos a dar forma à nossa representação do mundo, a construir o nosso ser e a nossa consciência social.

As palavras-chave levam-nos a mundos apenas imaginados, sugerem-nos caminhos, inspiram-nos a superarmo-nos a nós próprios.

As palavras-chave ajudam-nos a encontrar harmonia e paz, esperança e alento e a sentir, enfim, que não estamos sós no mundo.

O desafio que o Núcleo de Estágio do Departamento de Línguas da Escola Secundária Quinta do Marquês lhe propõe é que partilhe com outros *as suas palavras-chave*. Selecione um dos seus textos preferidos e venha ler-nos um excerto.

Participe na *Maratona e Concurso de Leitura As palavras-chave*, que decorrerá nos próximos dias 23 e 24 de abril, no âmbito da comemoração do Dia Mundial do Livro e dos Direitos de Autor, na Biblioteca desta escola.

As inscrições deverão realizar-se por meio de preenchimento de uma Ficha de Inscrição, junto dos professores estagiários do Departamento de Línguas desta escola, os quais estarão, igualmente, disponíveis para qualquer esclarecimento adicional.

1. O evento organiza-se em torno de duas atividades que decorrerão em simultâneo:

**1.1.** A *Maratona de Leitura As palavras-chave*, que tem como público-alvo toda a comunidade escolar: alunos, pais e encarregados de educação, professores e funcionários.

**1.2.** O *Concurso de Leitura As palavras-chave*, que tem como público-alvo exclusivamente os alunos desta escola.

2. A participação neste evento depende obrigatoriamente do preenchimento da respetiva Ficha de Inscrição.

3. O *Concurso de Leitura As palavras-chave* é composto por duas fases:

**3.1.** A Fase de Seleção é de caráter eliminatório e decorrerá, ininterruptamente, entre as 9 e as 20 horas do dia 23 de abril de 2015, na Biblioteca da escola. Serão selecionados cinco finalistas por grupo disciplinar (ou idioma) e por nível de ensino.

**3.2.** A Fase Final, que visa o apuramento de vencedores, pressupõe uma nova leitura por parte de cada finalista e terá lugar no dia 24 de abril de 2015, entre as 11 e as 14 horas.

4. A prestação de todos os alunos será avaliada por um Júri, o qual será composto pelos professores estagiários responsáveis pela organização do evento.

**4.1.** A avaliação das leituras realizadas assentará nos seguintes critérios:

- expressividade;
- fluência;
- dicção;
- entoação
- e capacidade de interpretação.

5. Cada participante concorrerá exclusivamente com outros estudantes do mesmo ciclo de ensino.

6. Todas as leituras estão sujeitas a um tempo limite de 3 minutos.

7. Prémios:

**7.1.** Todos os participantes da *Maratona de Leitura As palavras-chave* receberão Diplomas de Participação.

**7.2.** Os finalistas do *Concurso de Leitura As palavras-chave* receberão Menções de Honra.

**7.3.** Os vencedores de cada ciclo de ensino receberão Diplomas de Vitória e, ainda, **PRÉMIOS SURPRESA**.

## ANEXO 11



Cenário construído pela turma de Artes do 10º ano



Pormenor do cenário



Os alunos finalistas



Uma aluna a ler expressivamente o seu texto